الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز

د. زياد بركات*
د. كفاح حسن**

* أستاذ علم النفس المشارك/ منطقة طولكرم التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.
** أستاذ التربية المساعد/ منطقة طولكرم التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق أربعة أهداف أساسية:

١. الأول معرفة مدى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم، ومدى ممارستهم لها فعلاً.

٢. وكان الهدف الثاني التحقق من دلالة العلاقة الارتباطية بين اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم، وبين ممارستهم الفعلية لها.

٣. بينما تناول الهدف الثالث معرفة دلالة الفروق في مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم (مرتفع/ منخفض).

٤. في حين عني الهدف الرابع بالتحقق من مدى وجود فروق إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم.

لتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة عشوائية من المعلمين في محافظة طولكرم تكونت من (٢٧٩) معلماً ومعلمة؛ منهم (١٤٢) من الذكور، و (١٣٧) من الإناث. وقد أظهرت نتائج الدراسة وصول أفراد الدراسة إلى درجة القطع، وهي (٨٥٪) في قدرتهم على اكتساب الكفايات التعليمية سواء كانت في المجموع الكلي أو في المجالات الفرعية، بينما فشلوا في الوصول إلى درجة القطع هذه في القدرة على ممارسة هذه الكفايات باستثناء المجال الخاص بالكفايات الشخصية. وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباطية إحصائية بين اكتساب المعلمين للكفايات التعليمية، وبين ممارستهم لها فعلاً، سواء في المجموع الكلي أو في المجالات الفرعية باستثناء كفاية الإعداد للدرس. وبينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المعلمين على اكتساب الكفايات التعليمية تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قدرة هؤلاء المعلمين على ممارسة الكفايات التعليمية تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم.

Abstract:

This study aimed at determination four purposes:

1. *The level of teacher's proprietary and practicing the teaching competencies.*
2. *Examined the relationship between the levels of teacher's proprietary and practicing teaching competencies.*
3. *Examined the significant differences between the means of teacher's proprietary teaching competencies due to the level (high\ low) of achievement motivation variable.*
4. *Examined the significant differences between the means of teacher's practicing teaching competencies due to the level (high\ low) of achievement motivation variable.*

To achieve these purposes, the researcher selected randomly sample consisted of (279) teachers (142 male, and 137 female). Results revealed that the teacher's proprietary teaching competencies levels were up than the cut– off score (85%), but their practicing this competencies were less than required mastery level. There were no significant relationship between the levels of teacher's proprietray and practicing teaching competencies in all and in doman. Also, the results show that there were significant differences between the means of the teacher's proprietray teaching competencies due to level of achievement motivation variable in favor of teachers with high level in achievement motivation. While the results show that there were no significant differences between the means of the teacher's practicing teaching competencies due to level of achievement motivation variable.

مقدمة:

انطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإنه يتوجب على الدول والمجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها الايدولوجية، وأنظمتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، أن تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، وتتيح له فرص النمو المهني المستمر، وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه المادية والاجتماعية. وذلك من منظور، أن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء والإنجاز لدى الطلبة يقررها مستوى المعلم، ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصف بها في أثناء تأديته لرسالته التربوية. وبناء على ذلك، يمكن القول بأن مقدار العناية، والاهتمام بنوعية البرامج الخاصة لإعداد وتدريب المعلمين في أي مجتمع من المجتمعات، إنما تعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع اتجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه.

وقد أجمع أغلب المربين على أن معظم المشكلات التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين قادرين، فالمعلم القدير المدرب يستطيع أن يتلافى المشكلات التي تواجهه في أثناء ممارسته لمهنته. أضف إلى ذلك أن جميع الأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي نفعاً كبيراً بدون المعلم الفعال، فهو الذي يكسبها معناها التربوي، ومما يزيد تربية المعلمين أهمية افتقار المدرسة العربية بوجه الأجمال إلى الأبنية الصالحة، والتجهيزات والوسائل الحديثة المجدية، فالمعلم المدرب يستطيع بخبرته وحنكته تعويض كثير مما ينقص المدرسة من وسائل وتجهيزات، فالمبادئ الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات والتقنيات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوافر المعلم الصالح المؤهل والفعال (Osterman & Kottkamp, 2003) .

إن المعلم مثله مثل أي صانع أخر هو صاحب مهنة لها أصولها ومحدداتها، وعليه أن يصل إلى أرقى مستوى ممكن من الإتقان لأداء مهارات هذه المهنة، وبالتالي فإن أي معلم يمارس مهنة التدريس يجب أن يكون أداؤه لهذه المهنة انعكاسا لأسلوب إعداده وتأهله لممارسة هذه المهنة. إن مهنة التدريس تسمو مكانتها، وتعلو في مستواها وفي اعتبار الناس لها، كلما أحسوا بالإنجازات والإسهامات التي يقدمها المعلمون لأبنائهم بقصد

تنميتهم وتهيئتهم لاستقبال الحياة. وأن مكانة مهنة التدريس تتحقق فعلا عندما يستطيع كل معلم أن يمارس واجباته بثقة وإيمان، وعندما يحس المعلم ويدرك في قرارة نفسه بأن لعملية التعليم والتعلم التي يضطلع بها أهميتها الاجتماعية والاقتصادية في بناء المجتمعات.

أصبح التعليم تطبيقاً للمعرفة والخبرة والمبادئ، وذلك بتوفير بيئة مناسبة تسهل عملية التعلم والتعليم من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة. إن نجاح المعلم في أداء عمله الوظيفي رهن بمدى قدرته وكفايته في امتلاك تلك المهارات التدريسية، والقدرة الذكية في استخدامها وممارستها وتطبيقها الفعال في المواقف التعليمية التعلمية المناسبة، لأن تمهين التعليم يتطلب إقناع العامة بأن منتسبي هذه المهنة يملكون الكفايات الضرورية وممارستها عند اللزوم، والتي تميزهم عن الأفراد الآخرين في المهن الأخرى (Garskof, 2004) .

نظريات تفسير دافعية الإنجاز:

ركزت البحوث والدراسات التي أجريت على دافعية الإنجاز على العوامل المعرفية والعوامل السببية المؤثرة فيها، حيث ظهرت مجموعة من الاتجاهات النظرية حاولت تفسير هذا الدافع. **يتناول الباحث بالإيجاز بعضها ومنها:**

١. **نظرية موراي: Theory Murray**

لقد أبدى موراي - على نقيض كثير من علماء الشخصية - اهتماماً مبكراً ومطرداً بالقدرة وبالإنجاز، واعتبر هاتين الصفتين جزءاً مهماً من الشخصية، وتؤدي وظيفة مركزية في التوسط بين النزعات للفعل، وبين النتائج النهائية التي توجه ناحيتها تلك النزعات. وفي جميع بحوث الشخصية التي قام بها موراي، كان تقويم الأفراد يتم في مجالات مختلفة من القدرة والإنجاز سواء كانت جسمية، أم ميكانيكية أم قيادية أم اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أو غيرها (هول وليندزي، ١٩٧٨) .

رأى موراي أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان، حيث وصفها بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية، وعندما تثار الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بطريقة معينة لإشباعها (عطية، ١٩٩٦) . وفي كتابه «استكشافات في الشخصية» (Explorations in Personality) الذي عرض فيه نظريته في الحاجة، حدد موراي قائمة مكونة من عشرين حاجة من هذه الحاجات مرتبة من حيث القدرة على الإنجاز والرغبة، وقد طور لذلك اختبار

(تفهم الموضوع) ليكشف عن دافعية الإنجاز التي حددها بأنها: داخلية تتمثل في عمل الشئ للاستمتاع، وخارجية وتتمثل بعمل الشيء للحصول على المكافأة أو تجنب العقاب (النابلسي، ١٩٩٣).

وقد جاءت دافعية الإنجاز في قائمة الحاجات لدى موراي في الترتيب الثاني، حيث حلل هذا المفهوم بمجموعة من المظاهر حينما أجمل تعرفه بأنه: «تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية، أو الأفكار وتناولها أو تنظيمها، وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة» (هول وليندزي، ١٩٧٨).

٢. **نظرية هيدر: Hider Theory (1958)**

تعدُّ نظرية هيدر من النظريات التي تركز على مفهوم الإعزاءات السببية (Attributions Causal) وأثارها على سلوك الإنجاز ودافعية الإنجاز، إذ يقترح هيدر وجود نوعين من العوامل التي تساعد على تكوين الحدث السلوكي هما: البيئية والشخصية، وهو يرى أن عَزْوَ الحدث إلى العوامل الشخصية يتباين مع تباين عَزْوِه إلى العوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الملاحظ كمسبب للحدث قلَّت أهمية العوامل البيئية وبالعكس (Weiner, 1986).

ويقسم هيدر العوامل الشخصية التي تكون الحدث إلى عناصر ثلاثة هي: الأول، القدرة؛ ويقصد بها المهارة العقلية والبدنية للفرد، والثاني المحاولة؛ ويقصد بها العامل الدافعي الذي يوجه الفعل ويحافظ على قوته ويعطيه خاصية هادفة، والثالث القصد والجهد؛ ويقصد به هيدر ما ينويه الشخص أو يحاول إنجازه. كذلك يقسم العوامل البيئية إلى عنصرين هما: الأول صعوبة العمل، ويراها هيدر من العوامل التي لها خاصية عزوٍ ثابتة لا تتغير. والثاني الحظ وبخلاف صعوبة العمل، فان الحظ يعد من العوامل المتغيرة (عطية، ١٩٩٦).

٣. **نظرية وينر: Weiner Theory (1986)**

ولقد اقترح وينر نظرية عزو ثانية مكملة لنظرية هيدر لتفسير دافعية الإنجاز، إذ يرى أن التقويم أو التفسير الذي يقوم به الفرد عندما يواجه بعمل متعلق بالإنجاز هو مقرر مهم يحدد رغبته في القيام به، حيث اقترح بعدين لتحليل العزو السببي، يتكون من أربعة عوامل هي: القدرة، والجهد، وصعوبة العمل، والحظ. إذ يرى وينر أن عامل القدرة وعامل الجهد هما

عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما يرى صعوبة العمل والحظ عاملين خارجيين، ويتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي، بينما يتذبذب عاملا الجهد والحظ. ويتوسط العزو السببي المثير والاستجابة (الأداء) (Weiner,1986) .

٤. **نظرية نيكولز: Nicholles Theory (1989)**

اهتم نيكولز بعمليات الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل في مواقف الإنجاز، حيث يعرف السلوك الإنجازي بأنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة، أي أن الأفراد يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار أن قدراتهم عالية ويميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة، ولقد ركز نيكولز على عامل الجهد بصفته العامل الأكثر قدرة على الكشف عن الطاقة الانجازية (Nicholls & Duda, 1992) .

ويميز نيكولز بين مفهومين أساسيين لدى تفسيره للموقف الإنجازي هما: الأول، الانهماك في العمل (Task Involvement) ويشير إلى الحالات التي ينصب عمل الأفراد فيها لإظهار القدرة بطريقة غير متميزة، والتركيز على العمل وتحسين إتقان الفرد له أكثر من مقارنة قدرة الفرد لقدرات الآخرين. أما الثاني فهو، إندماج الذات (Ego Involvement) ويتضمن تقويماً فاعلا للذات، لأنه يحتوي على تقدير من جانب خارجي اجتماعي للفرد، ويكون التركيز فيه على الذات وتقويمها في ضوء المعايير الاجتماعية، وذلك في الحالات التي ينجز فيها الفرد لإظهار القدرة بالمعنى المتميز (Nicholls & Duda, 1992) .

٥. **نظرية أتكنسون: Atkinson (1964)**

يرى أتكنسون أن دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي المكون من: قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة. وأوضح أتكنسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

- محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين وما يتضمنه ذلك من بذل الجهد المطلوب.
- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز والجودة في الأداء (خليفة، ١٩٩٧) .

والافتراض الأساسي في نظرية أتكنسون، هو أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعاً من التحدي الشخصي، فإن نسبة النجاح لا يتعدى فيه (٥٠٪) ، إذ إن الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يميلون لأداء المهمات متوسطة الصعوبة التي تتسم بخصيصتين: الأولى، أنها تزود الفرد بمعلومات عن أقصى قدراته، والثانية، أن ناتج الأداء المتعلق بها يكون في قمة عدم التيقن (Uncertainty) أو عدم التأكد من حيث النجاح والفشل (خليفة، ١٩٩٧) .

تعقيب على نظريات تفسير دافعية الإنجاز:

يتضح مما سبق من عرض لبعض وجهات النظر التفسيرية لدافعية الإنجاز، أن هذه الدافعية تتمتع بمجموعة من الخصائص أهمها:

١. إن دافعية الإنجاز تمثل أحد متغيرات الشخصية التي يتوقف عليها إلى حدٍ كبير نجاح الفرد في مهنته أو دراسته، فهي عامل مهم ومؤثر في رفع كفاية الفرد وإنتاجيته.

٢. تعدّ دافعية الإنجاز ذات طبيعة مركبة تتضمن عوامل أو أبعاداً عدة أهمها: المثالية في العمل، والجدية والمنافسة، والمثابرة، والطموح، والتضحية من أجل العمل والتفوق به، والرغبة في التميز، والقدرة على التغلب على العقبات، ومجابهة المهمات الصعبة.

٣. إن الأفراد يختلفون فيما بينهم في مستوى الدافعية للإنجاز، ويرجع ذلك إلى عوامل عدة: داخلية متعلقة بقدرات الفرد واستعداداته وحوافزه الذاتية، وخارجية تتعلق بصعوبة المهمات ومهارات العمل، وما يتبع ذلك من فرص وحظ لنجاح الفرد بالقيام بهذه المهمات بفعالية.

٤. التنشئة الاجتماعية ورعاية الآباء وأساليبهم في التربية، تعدُّ عوامل أساسية لتحفيز ونمو الدافعية للإنجاز لدى الأبناء.

٥. وبذلك فإن العلاقة بين المفهومين الرئيسيْن لهذه الدراسة وهما الكفايات التعليمية ودافعية الإنجاز هي علاقة وثيقة وتتمثل في دعم أحدهما للآخر؛ وأن توافر مستوى جيد من الكفايات التعليمية لدى المعلم يعدُّ مصدراً مهماً لدافعيته للإنجاز المهني، وأن توافر مستوى من الدافعية للإنجاز لدى المعلم من جهة أخرى، يساعده في اكتساب الكفايات التعليمية وممارستها فعلاً في التدريس.

المفاهيم العلمية:

١. الكفايات التعليمية:

ازداد الاهتمام بدراسة الكفايات التعليمية (Teaching Competencies) في أواخر عقد الستينيات وبداية عقد السبعينات من القرن المنصرم، إذ أكد بوبام وبيكر (Popham & Baker, 1970) على ضرورة توافر أنماط تعليمية سلوكية محددة، يجب على المعلم القيام بها لإنجاز العمل التعليمي على النحو الأفضل، وطورا بعض الاختبارات التي تقيس الكفايات التعليمية، وذلك بتحديد الطرق التي تمكن الطلاب من اكتساب المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، الأمر الذي أدى إلى قيام حركة تربوية جديدة

لإعداد المعلمين وتدريبهم تعرف بحركة التربية القائمة على الكفايات (Competency- Based Education) . حيث يجب على المعلم، في ضوء مثل هذه البرامج، أن يتمكن من أداء أنماط تعليمية سلوكية ظاهرة، تتصف بالفاعلية التعليمية قبل ممارسة عملية التعليم على نحو فعلي (Gage & Berliner, 1979) . فالمعلم ينعكس تأثيره على طلابه بوساطة سلوكه الملاحظ، أو أدائه في أثناء تفاعله معهم، وبذلك يصبح من المهم دراسة هذا الأداء والكشف عنه لمعرفة العوامل التي تدعم وتساعد على اكتساب المعلم لهذه المهارات والكفايات، وتجعله قادراً على ممارستها بنجاح في غرفة الصف. فأداء المعلم وكفايته يقرره إلى حد كبير بعض خصائص المعلم ذاته، والتي تسمى كفاءة المعلم (Teacher Competence)، ويحدد هذه الكفاءة للمعلم ما يمتلكه من كفايات تعليمية (Teaching Competencies)، فكلما امتلك المعلم كفايات تعليمية أكثر، كلما كان أكثر كفاءة (Crook & Donald, 2002).

إن عملية التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد بحيث تؤثر في نجاح المعلم لاكتسابه وممارسته للكفايات التعليمية متغيرات كثيرة متداخلة، فبالإضافة إلى خصائص المعلم نفسه، هناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم وبالمادة الدراسية وبطرق التدريس ووسائله المختلفة؛ لهذا يبدو من غير المستغرب في ضوء هذه الشبكة المتداخلة من المتغيرات، أن ينزع الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة (Weiner,1986) . ويشير كودوين وكلوزماير بهذا الصدد إلى ثلاثة محكات أساسية لذلك (Goodwin & Klausmeier, 2003) هي:

- ♦ **العملية التعليمية: Process**

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائد في أثناء العملية التعليمية ـ التعلمية ذاتها، والتي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعلمي للطالب، والتي يمارسها كل منهما في البيئة الصفية؛ حيث تتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية، وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة (Feed Back) وتقويم نتاجاتهم. أما الأنماط السلوكية للمتعلم، فتتجلى من خلال طرق استجاباتهم للنظام، وتركيز الانتباه، وبذل الجهد والمثابرة، والقيام بالتجارب والممارسات العملية، وأساليب الحوار.

ولتقويم فعالية المعلم ونجاح التعليم في ضوء هذا المحك، استخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم، والتي يمارسها كل

منهما في أثناء عملية التعليم، بحيث تُلاحظ هذه الأنماط وتُوصف وتُفسر للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف، وقد قامت دراسات كثيرة عالجت العملية التعليمية كمحك للحكم على فعالية المعلم وكفايته منها (Bloom, 1982؛ Cookson, 1983) .

- **النتاج التعليمي: Product**

يشير هذا المحك إلى ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات، نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية. ويمكن الوقوف على النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم، بأدائه بعد التعليم؛ أي التغيرات التي تطرأ على سلوكه، والتي تتبدى في اكتساب القدرات المعرفية والميول والاتجاهات والقيم والشخصية المتكاملة. ويعتقد الباحثون الذين يأخذون بمثل هذا المحك، أن النتاج التعليمي هو أفضل وسيلة لاختبار فعالية المعلم ونجاح التعليم، لأنه يمكننا من معرفة الإنجازات التي حققها المتعلم في المجالات النفسية والحركية والانفعالية والمعرفية، وقد أظهرت بعض الدراسات أثر المعلمين في تحصيل الطلاب (Issler, 1983؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ مقابلة، ١٩٨٨؛ رمضان، ١٩٩٢؛ Mussnug, 2004؛ Kistler, 2005) ، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إجمالاً إلى تمكن طلاب بعض المعلمين، لدى تشابه الشروط الأخرى من إنجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي أنجزها طلاب معلمون آخرون.

لكن العقبة الأساسية التي يواجهها هذا المحك، تتجلى في عملية القياس، إذ يصعب في بعض الأحيان، الوقوف على بيانات ثابتة وصادقة حول التغيرات التي تتناول جوانب سلوك الطلاب المختلفة، وتعود هذه الصعوبة لعدم توافر تقنيات القياس الدقيقة (نشواتي، ١٩٨٤) .

- **العوامل المنبئة: Presage**

ويشير هذا المحك إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتصف بها المعلم، والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفعاليته التعليمية الحالية والمستقبلية، كقدراته العقلية، وسماته الشخصية، وعدد سنوات تعلمه وخبراته، ومستواه التحصيلي، وتفوقه الدراسي، واتجاهاته لمهنة التدريس، وصفاته العقلية والنفسية، وقد أجريت دراسات وبحوث حول هذه الخصائص الوصفية وعلاقتها بكفاءة وفعالية المعلم في العملية التعليمية منها (Wang & Creedon, 1989 ؛ Woolfolk & Hoy, 1990؛ الصبيحي، ١٩٨٦؛ علي، ١٩٨٦؛ النهار والربابعة، ١٩٩٢) .

بعد استعراض المعايير السابقة، والتي على أساسها يُحكم على كفاءة المعلم، نجد المعيار الأول يستند على إنتاج المعلم المتمثل أغلبه في تحصيل تلاميذه، لكن المعروف

أن المعلم وحده ليس مسؤولاً عن تحصيل التلاميذ، بل تدخل عوامل أخرى كثيرة منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، مثل ذكائه وميوله واتجاهاته نحو الدراسة، ومنها ما يتعلق بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والأسري الذي يعيش فيه التلميذ (Bloom, 1982) ، وبهذا تتعدد العوامل التي تؤثر في تحصيل التلاميذ ويصعب فصلها وتقدير الجزء الذي يرجع إلى المعلم والأجزاء التي ترجع إلى العوامل الأخرى.

لذا، فإن تقدير كفاءة المعلم من خلال تحصيل تلاميذه أو من خلال تأثيره عليهم ليس معياراً سليماً تماما. أما في حالة استخدام المعيار الثاني في تقدير فعالية المعلم، فإنه يعتمد على أنماط السلوك السائدة في أثناء عملية التعليم والتعلم ذاتها، ومن خلال الطرق والأساليب التي يتبعها المعلم في شرح المادة الدراسية. وهذه العملية تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين (غنيم، ١٩٨٦) ، كما تحتاج إلى وسائل وأساليب معينة لقياس أنماط التدريس التي يمارسها المعلم في أثناء عمله التعليمي، وتعدُّ هذه عملية معقدة التنفيذ والأجراء، وبالرغم من ذلك فهناك العديد من الدراسات التي نهجت هذا النهج، وتعدُّ إذا توافرت الوسائل المنهجية لذلك والتي يمكن الاعتماد على نتائجها، معياراً نافعا للحكم على كفاءة المعلم وفعاليته (Goodlad, 2005) .

وفي حال استخدام المعيار الثالث، أي أنماط السلوك المنبئة التي تميز المعلم الفعال عن غيره من المعلمين، سواء كانت هذه الأنماط أو الصفات شخصية ديمغرافية كالجنس والخبرة والمؤهل ومستوى التعليم، اوعقلية كالذكاء والقدرات النوعية الأخرى أو انفعالية كالانبساط والانطواء والحاجات والميول والاتجاهات أو غير ذلك، فإنها تُعدُّ مهمة إذا توافرت لدى المعلم؛ لأنها حتماً تنعكس على سلوكه داخل الصف وخارجه، وتؤثر في فعاليته وقدرته على ممارسة المهارات التعليمية (شحادة، ١٩٩٧) .

ويرى الباحث، أن المعيار الأخير الذي يتخذ من سلوك المعلم وخصائصه وسماته المختلفة، أساساً لتقدير كفاءته معياراً نافعاً للدراسة بشرط وجود أنماط من السلوك متفق عليها يمكن الرجوع إليها لتقدير فعالية المعلم خلال العملية التعليمية بالاعتماد على مجموعة من الاختبارات والمقاييس وقوائم الملاحظة، وهذا ما يحاول الباحث توفيره لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وفي واقع الأمر، فإن سلوكيات التدريس لا تظهر داخل غرفة الصف كمفردات سلوكية مفككة، أو منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها تظهر كمجموعة من السلوكيات المتتابعة التي يكون بينها علاقة ما، تظهر كنموذج معين للتدريس يسهم في تعليم التلاميذ، وهذا يعني، أن تحديد هذه المهارات أو الكفايات التعليمية، ومن ثم قياسها يجب أن يكون على شكل مجموعات من الأنماط السلوكية، وليس مهارات منفصلة يتقنها المعلم في أثناء فترة التدريب (بركات، ٢٠٠٤) .

٢. دافعية الإنجاز:

تمثل دافعية الإنجاز (Achievement Motivation) أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، التي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، هذا فضلاً عن علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي، وبوجه عام حظي مفهوم الدافعية للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، وبرز خلال عقد الستينيات من القرن العشرين وما بعده باعتباره أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث (McClelland, 1985) . حيث طُرحت تساؤلات جادة كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديده، والوقوف على التصورات النظرية التي تفسر هذا المفهوم، وتبيان علاقته بكثير من المتغيرات والعوامل التربوية والاجتماعية والاقتصادية، وقد أصبحت الدافعية للإنجاز مؤخراً تمثل موضوعاً للبحوث والدراسات الحضارية المقارنة، وبرزت بقوة في الدراسات المقارنة بين الجماعات التي تنتمي إلى ثقافات مختلفة، بهدف الوصول إلى مبادئ عامة لدافعية الإنجاز.

تعريف الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **ألفرد ادلر (Adler)** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، **وكورت ليفن (Levin)** الذي عرض هذا المفهوم في ضوء تناوله لمفهوم الطموح (خليفة، ١٩٩٧) . وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن المحاولات الجادة لدراسة دافعية الإنجاز قد بدأت على يد العالم **موراي (Murray)** الذي رأى أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان، وهو أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية (هول وليندزي، ١٩٧٨) .

ويعرفه **ماكليلاند (McClelland, 1985)** بأنه استعداد يتميز بالثبات النسبي للسعي للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً في الفرد حتى يستثار بمثيرات في مواقف محددة، وهو يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يرتبط بعضها بالأمل في النجاح، ويتعلق بعضها الآخر بالخوف من الفشل.

أما **أتكنسون (Atkinson)** فقد عرف الدافع للإنجاز، بأنه ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له (خليفة، ١٩٩٧) . وبهذا المعنى يرى **هيلجارد (Gage & Berliner, 1979)** في تعريفه أنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

أن الدافع للإنجاز يتضمن الرغبة في الأشياء، وإتمام الأعمال الصعبة، ومواجهة المعايير العالية والتفوق على الآخرين، **وتناول حسن** (١٩٨٩) **متغيرات الإنجاز في ضوء تقسيمه له، إلى ثلاثة جوانب هي:**

♦ الإنجاز باعتباره دافعاً: ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وفقاً لمعيار محدد من الجودة والامتياز، وإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام العمل.

♦ الإنجاز باعتباره أداء: ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً عن شدة الدفع للإنجاز.

♦ الإنجاز بصفته سمة شخصية: ويفترض أن الإنجاز صفة شخصية ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية.

ويحدد **دوف اليزر (Dov Elizor)** الوارد في النابلسي (١٩٩٣) أوجهاً ثلاثة لدافع الإنجاز هي: الكيفية السلوكية (Behaviour Modality) (معرفية، وجدانية، ووسيلية) ، ونوع المواجهة (Type of Confrontation) (مواجهة الذات، ومواجهة المشكلة) ، ومنظومة الزمن (Time Perspective) (قبل، وفي أثناء، وبعد أداء المهمة) .

ويميز كل من **سميث (Smith) وفيروف (Veroff)** الوارد في **خليفة** (١٩٩٧) بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

♦ دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

♦ دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي بين أداء الفرد بالآخرين.

ويتضح مما سبق أن أهم ملامح ومظاهر دافعية الإنجاز تتمثل في المفاهيم الإجرائية الآتية:

١. الميل إلى تحقيق النجاح، وتجنب الفشل.
٢. تحمل المسؤولية لحل المشكلات الخاصة والعامة.
٣. الميل إلى وضع أهداف معينة، وتحقيقها بأفضل طريقة ممكنة.
٤. الميل إلى المثابرة والمخاطرة، وتوافر عنصر التحدي في السلوك.
٥. إدراك الزمن والتوجه للمستقبل بتفاؤل.
٦. الميل للفطنة والجرأة والحيوية، وتقدير الذات والاستقلالية والطموح.

٧. الميل إلى التخطيط المسبق لعمله، ويستخدم مهارته بحرص وتفحص دقيق.

٨. تفضيل الأدوار التي توفر التفوق والتميز.

٩. التميز بإصدار أحكام مستقلة غير مزاجية.

١٠. اختيار الخبراء كشركاء في العمل وليس الأصدقاء.

ومن خلال التعاريف السابقة لدافعية الإنجاز ومظاهرها المختلفة، فان الدراسة الحالية تتبنى التعريف التالي لهذا المفهوم وهو: استعداد المعلم لتحمل مسؤولية الدور المنوط به، والسعي نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بفعالية، والتغلب على المعوقات التي تواجهه للتوصل إلى مستوى من النجاح المهني.

الدراسات السابقة:

◄ أولاً- دراسات تناولت اكتساب وممارسة المعلم للكفايات اللازمة للتعليم:

قام **الراوي (AL- Raway, 1988)** بدراسة كان هدفها تحليل الكفايات اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية في دولة الأمارات العربية، وأبرزت الدراسة النتيجة العامة الآتية: إن هناك خمس كفايات ذات درجة عالية من الأهمية اتفق عليها أفراد العينة وهي: القدرة على تحضير الدروس وإعدادها بوضوح، والتمتع بخصائص شخصية طيبة، والقدرة على إدارة الصف الدراسي، والتأكيد على المعلومات في التربية الدينية و الأخلاقية، وتشجيع الطلاب على اتباعها، والقدرة على تصميم الدرس وتنفيذه.

وفي دراسة قامت بها **حماد** (١٩٩٢) بهدف التعرف إلى الكفايات التدريسية اللازمة لمعلي المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي، اشتملت عينة الدراسة على (٥٠) معلماً ومعلمة بمدينة الإسكندرية، كما استخدمت لذلك بطاقة ملاحظة تضمنت (٥٠) كفاية موزعة على سبع مجالات رئيسة هي: التخطيط للدروس اليومية، واستخدام المفاهيم السيكولوجية بفعالية، استخدام الوسائل والأنشطة التربوية، تنفيذ الدرس تبعا للخطة المرسومة، وتحليل الأداة العلمية، وحفظ النظام داخل الصف الدراسي، واستخدام أساليب تقويم متنوعة وفاعلة. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة أن نسبة الكفايات التعليمية المتوافرة لدى المعلمين تراوحت ما بين (٦٥ ٪ و ٧٩٪) في جميع المجالات السبعة.

وأجرى **أليس وآخرون (Ellis & others, 1993)** دراسة هدفها تحديد الكفايات اللازمة التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي المرحلة الابتدائية لتناسب احتياجات التلاميذ. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية الكفايات في المجالات الآتية:

- احتراف المهنة: ويتضمن هذا المجال العناصر الآتية: التدريس كمهنة، وطبيعة العمل المدرسي، والمعلم كمحترف لمهنة التعليم.
- المتعلم: ويتضمن الكفايات المتصلة بالمعلومات و المعارف عن ظاهرة النمو الإنساني والتطور، والتأثيرات الوالدية، وتقويم خصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة عليه.
- الاتصال والتعاون: ويشتمل على كفايات الاتصال الأساسية و التفاعل مع الزملاء والمهنيين في المجال، و تطوير الخطط التعليمية والتفاعل مع الوالدين.
- تيسير التعلم: ويشتمل على كفايات تقويم التعلم، و تقويم البرامج التعليمية، و تصميم خطط التعلم وطرق توزيعها، و إدارة الصف الدراسي.

أما **برانش (Branch, 1993)** فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك وممارسة معلمي الصفوف السابع وحتى الثاني عشر في ولاية نيويورك الأمريكية للكفايات اللازمة للتعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلماً ومعلمة، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن الكفايات اللازمة للتدريس تمارس في هذه المدارس لدى أفراد هذه الدراسة بنسبة تراوحت بين (٧٠,٢٤ ٪) بالمتوسط العام.
- أما الكفايات التي مورست بنسبة (٨٠ ٪) فأكثر فهي على التوالي حسب الأهمية: وضع الأهداف التربوية العامة، وتحليل المحتوى العلمي، ووضع الأهداف السلوكية، واختيار طرق التدريس المناسبة للأهداف السلوكية، و تنظيم المحتوى التعليمي، وربط الدروس مع بعضها بعضاً، وربط الدروس بوحدات المنهاج كلها.
- في حين كانت الكفايات التي مورست بنسبة أقل من (٧٠٪) على التوالي: مناقشة الأهداف المصاغة مع الإداريين، ومناقشتها مع المسؤولين في مركز الوسائل التعليمية، ومع المعلمين الآخرين، واختيار الأدوات التعليمية المناسبة للدرس، والاتصال بخبراء المادة الدراسية، وتنظيم الجهود مع معلمين آخرين لدى وضع المذكرة اليومية.

وأجرى **الكندري** (١٩٩٤) دراسة بهدف التعرف إلى مدى تمكن المعلمين من الكفايات العامة والخاصة اللازمة للتعليم في مراحل التعليم العام في الكويت. وأعد الباحث لهذا الغرض بطاقة ملاحظة تشتمل على (١١٤) كفاية موزعة إلى ثلاثة مجالات من الكفايات، وطبقها على عينة مكونة من (٢٤) معلماً ومعلمة. وقد تمخضت الدراسة عن نتائج كثيرة كان أهمها ما يأتي:

- إن الكفايات المتعلقة بالمظهر العام والاتزان الانفعالي كانت أعلى الكفايات

التعليمية تمكناً وتوافراً لدى المعلمين، حيث كانت نسبتها (٩٥,٨ ٪ و ٨٧,٥ ٪) على التوالي.

- كانت كفايات الإحاطة بالمادة العلمية بنسبة (٤١,٧ ٪) ، وكفايات إعداد الدرس فكانت بنسبة (١٦,٧ ٪) .
- بلغت نسبة الكفايات المتوافرة لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية أكبر من نسبة معلمي المرحلة الثانوية حيث كانت هذه النسبة (٧٨,٦ ٪ و ٤٠ ٪) على التوالي.

وخلصت الدراسة إلى أن أداء مدرسي اللغة العربية في المدرسة الإنجليزية كان بدرجة متوسطة، ويحتاج المعلمون إلى مزيد من التدريب على بعض الكفايات الأساسية في التدريس.

وفي الأردن قام **حمدان والناصر** (١٩٩٦) بدراسة كان الهدف منها التعرف إلى درجة ممارسة معلمي تخصص التربية الرياضية لهذه الكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبتهم. ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة عشوائية قوامها (٢٧٠) طالباً وطالبة من طلبة كليات المجتمع وهم يمثلون ما نسبته (٤١٪) من المجموع الكلي للطلبة، واستخدم لذلك قائمة من الكفايات التعليمية مكونة من (٧٣) كفاية موزعة على (٩) مجالات. وخلصت هذه الدراسة إلى أن معلمي تخصص التربية الرياضية يمتلكون بدرجة مرتفعة مجالات الكفايات التعليمية الآتية: التقويم، والعمل مع الجماعة، والأساليب والوسائل التعليمية، والاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية، والتخطيط للتعليم، بينما يمتلكون كفايات تطوير المناهج بدرجة متوسطة.

وفي دراسة قام بها **جينك وآخرون (Cheng & Others, 2003)** كان هدفها الأساس تحديد الكفايات اللازمة للتعليم التي أكتسبها الطالب المعلم من خلال برنامج إعداد خاصين بالتأهيل التربوي وتدريبهم لفترة سنتين. والتعرف إلى التغيرات الحاصلة على ممارسة الطالب المعلم للمهارات التدريسية اللازمة بعد عملية الإعداد والتدريب التربوي. وبعد إتمام برنامج الإعداد والتدريب التربوي، استخدمت بطاقة ملاحظة لقياس مدى ممارسة الطلبة المعلمين للكفايات التي تدربوا عليها خلال البرنامج، وذلك خلال السنة الأولى لتعينهم في مجال التدريس الفعلي. وعند تحليل بيانات هذه الدراسة ومعالجتها إحصائيا أسفرت عن النتائج الآتية:

- إن أفراد المجموعة الأولى الذين كان اكتسابهم للكفايات التعليمية مرتفعاً خلال البرنامج التدريبي، أظهروا قدرة أفضل على ممارسة المهارات التدريسية في أثناء الخدمة الحقيقية في السنة الأولى لتعيينهم.

- إن امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم لم يكن بالمستوى المطلوب بشكل عام، ولهذا خلصت الدراسة إلى حاجة المعلمين المستمرة لبرامج الإعداد والتدريب التربوي والمهني.

وفي دراسة قام بها كل من **فونسشينباك وبافلاك (VonEschenbach & Pavlak, 2004)** كان هدفها الكشف عن الكفايات الضرورية لدى المعلمين في المرحلتين: الابتدائية والثانوية، ومعرفة العوامل المرتبطة بقدرة هؤلاء المعلمين على ممارسة هذه الكفايات. تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلماً ومعلمة طُبِّقت عليهم قائمة للكفايات مكونة من (٣٠) فقرة. وقد انتهت إلى نتائج عدة كان من بينها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من حيث اكتسابهم للكفايات التعليمية اللازمة للتعليم.

وفي دراسة أخرى مشابهة **لكلين (Klein, 2005)** هدفت إلى التعرف على تأثير الإعداد والتدريب المسبقين للمعلمين على مهارات تصميم التعليم في امتلاك وممارسة هذه المهارات في أثناء التدريس. وللتحقق من هذا الغرض استخدم كلين (١٠٥) من معلمي ما قبل الخدمة: (٣٠) من الذكور، و (٧٥) من الإناث، دُرِّبوا في برنامج إعداد وتدريب، يقوم على الكفاية **(Competency Based Instruction)** على بعض المفاهيم والمبادئ العامة في تصميم التعليم كالتخطيط للتعليم، وصياغة الأهداف العامة والخاصة، وأساليب إثارة الدافعية والتقويم ذي المحك المرجعي. وقد استغرق برنامج التدريب (١٦) أسبوعاً، أُخضع المعلمون خلالها لثلاثة اختبارات موضوعية للتحقق من مدى امتلاكهم لأهداف البرنامج، ومدى تطبيقهم وممارستهم لهذه المهارات التي أعدوا لها، وقد توصلت الدراسة إلى أن متوسط تحصيل (امتلاك) أفراد العينة المدروسة على الاختبار الأول الخاص لقياس مدى تعلم المعلمين لمفاهيم ومبادئ تصميم التعليم بلغ (١٤,٤) من مجموع كلي بلغ (١٥) درجة. وفيما يتعلق بممارسة المهارات التعليم، فقد بلغ متوسط أداء المعلمين (٤٦,٧٣) من مجموع كلي بلغ (٥٠).

أما **العمري** (٢٠٠٥) فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن مدى تقدير عينة من معلمي الحاسوب في الأردن لأهمية الكفايات التعليمية ومستوى ممارستها في ضوء متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة هذه الدراسة من (٤٣٨) معلماً ومعلمة، وقد بينت نتائجها أن تقديرات المعلمين لأهمية الكفايات التعليمية كانت مرتفعة، في حين كانت تقديراتهم لدرجة ممارستهم لها متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مدى أهمية الكفايات التعليمية يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة

البكالوريوس. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أهمية الكفايات التعليمية ومدى ممارستها فعلاً.

وهدفت دراسة أبو داود (٢٠٠٨) التعرف إلى الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل، وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (٢١١) معلماً، و (٣٣٧) معلمة، موزعين إلى (١٣٦) مدرسة. وبعد جمع بيانات هذه الدراسة وتحليها أظهرت النتائج أن نسبة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية تراوح إجمالاً بين كبيرة وكبيرة جداً على جميع المجالات. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لممارسة الكفايات التعليمية تُعزى إلى المتغيرات المستقلة موضع البحث.

◄ **ثانياً- دراسات تناولت دافعية الإنجاز لدى المعلمين:**

أجرى **الأزرق** (١٩٩٧) دراسة كان من بين أهدافها التعرف إلى مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وتحديد مستويات الأداء لديهم (مرتفع- متوسط- منخفض). ومعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالكفايات المهنية لدى المعلمين من خلال تحديد الوزن النسبي لمجموعة من الخصائص العقلية المعرفية والوجدانية والاجتماعية (منفردة و مجتمعة) ، ومدى إسهام كل منها في تفسير التباين في الكفايات المهنية، وذلك بهدف ضبط هذه المتغيرات كمدخلات سلوكية عند انتقاء الطلاب المعلمين قبل الالتحاق ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم. تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) معلماً ومعلمة، واستخدمت الأدوات الآتية لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة وهي: مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم، واستمارة البيانات الخاصة بالمؤهل والخبرة، والبروفيل الشخصي، واختبار الذكاء العام، و اختبار قدرات التفكير الابتكاري. وقد عُولجت هذه البيانات باستخدام برامج (SAS) ، واستخرجت مصفوفات الارتباط، ومقاييس النزعة المركزية ومعادلة الانحدار المتعدد المنتظم، و تحليل التباين الأحادي الاتجاه. **وتوصلت هذه التحليلات إلى النتائج الآتية:**

- وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين الكفايات المهنية (المجموع الكلي) وبين ثلاثة متغيرات وهي: الذكاء العام، والطلاقة اللفظية، وتقدير الذات.
- عدم وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين الكفايات المهنية وبين كل من: دافعية الإنجاز، والسيطرة، والمسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية، والطلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة.

- لم يصل مستوى أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا حد الإتقان المطلوب وهو (٨٥٪) على مستوى المجموع الكلي للكفايات المهنية، وأما على مستوى الكفايات الأساسية، فقد تحقق الإتقان في مجال العلاقات البينية فقط، ولم يصل إلى حد الإتقان في كل من كفايات: التدريس، وإدارة الصف، والاتصال والتفاعل الصفي.

وأجرى **ويلك (Willke, 2004)** دراسة بهدف بحث تأثير الدافعية للإنجاز وفعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم، لدى عينة من مكونة من (١٧٠) معلماً ومعلمة من مرحلتيْ التدريس الأساسية والثانوية ومن تخصصات مختلفة، وقد أظهرت الدراسة نتائج عديدة كان من بينها وجود تأثير موجب ودال إحصائياً للدافعية للإنجاز في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية، وأنها لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، في حين أظهر المعلمون من التخصصات العلمية مستوى أكبر من الدافعية للإنجاز مقارنة بالمعلمين في التخصصات الأدبية، كما أظهر المعلمون في المرحلة الثانوية مستوى أكبر من الدافعية للإنجاز من المعلمين في المرحلة الأساسية.

دراسة **كارسكوف (Garskof, 2004)** التي كان من بين أهدافها التعرف إلى الدافعية للإنجاز وعلاقتهما بممارسة المهارات التدريسية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٢٢) معلماً ومعلمة نصفهم من الذكور والنصف الأخر من الإناث، وأظهرت الدراسة نتائج كثيرة كان من بينها وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز، وممارسة مهارات التدريس لصالح المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز.

قام **أفيووك (Avyoock, 2005)** بدراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين فعالية المعلم في المرحلة الأساسية ودافعيته الإنجازية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) معلماً ومعلمة، ودلت نتائجها على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية المعلم في التدريس ودافعيته للإنجاز.

مشكلة الدراسة:

إن التعليم يسهم إسهاماً كبيراً في تحقيق ما يتطلع إليه المجتمع، من تنشئة أفراده وفقاً لغايات وأهداف اجتماعية وإنسانية معينة، والمدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع كي تؤدي دورها عن وعي وفهم في تنشئة الأجيال وتربيتهم وفق النظام الاجتماعي والثقافي لمجتمعهم. والمعلم بصفته العمود الفقري لهذه المؤسسة يكون له التأثير الأكبر في نمو التلاميذ، وذلك باستخدام الطرق والوسائل التي يتخذها كمدخل للوصول إلى تحقيق مسؤولياته نحو التلاميذ.

ولعل تحديد الكفايات اللازمة للتعليم التي على المعلم اكتسابها وممارستها يصبح أمراً ملحاً وبالغ الأهمية، لأن معرفة هذه الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطط الفاعلة لتدريب المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة وأثناءها، وذلك من أجل رفع كفاءة المعلمين وتطوير أدائهم، كما يجعل بالإمكان تقويم هذا الأداء، ولعل هذا الاتجاه هو السائد في العديد من دول العالم (نشوان والشعوان، ١٩٩٠) . إذ إن بناء التربية على هذا الأساس يجعل عملية إعداد المعلمين وتدريبهم أكثر ترشيدا وفاعلية.

وبناء على ذلك، وانطلاقاً من أهمية الدور المنوط بالمعلم، ولحداثة موضوع الكفايات التعليمية، وبخاصة في المجتمع الفلسطيني، فإن هذه الدراسة أخذت على عاتقها التعرف إلى مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم، ومدى قدرته على ممارسة هذه الكفايات في غرفة الصف فعلاً، وعلاقة ذلك بدافعيته للإنجاز. ذلك أن امتلاك المعلم للكفايات التعليمية الأدائية وسيطرته التامة على مصادر التعليم والتعلم وطرائقها وأساليبها المختلفة تشير إلى أن هذا المعلم كفء وفعال (Efficient) ، أي إنه يتمتع بكفايات تربوية ومهنية عالية. ولكن هذه الكفاءة (Efficiency) لا تضمن أن يكون المعلم فعالاً إلا إذا مارس هذه الكفايات، ووظفها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية (بلقيس، ١٩٨٩) .

في ضوء ما تقدم، يتحدد موضوع هذه الدراسة بمعرفة الكفايات اللازمة للتعليم التي اكتسابها عينة من المعلمين الفلسطينيين، ومدى ممارستهم لهذه الكفايات فعلا، وعلاقة ذلك بدافعية المعلم للإنجاز. **وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية**:

١. ما مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارسته لها فعلاً؟

٢. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفايات اللازمة للتعليم التي اكتسابها المعلم، ومدى قدرته على ممارسة هذه الكفايات وأدائها، وعلاقة ذلك بدافعيته للإنجاز. **وبالتحديد فإن هذه الدراسة تهدف بشكل أساسي إلى ما يأتي**:

١. الكشف عن مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارسته لها فعلاً.

٢. التحقق من العلاقة بين مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارستهم الفعلية لها.

٣. التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

٤. التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

أهمية الدراسة:

إن اكتساب المعلم للكفايات التعليمية تعدُّ شرطاً لازماً وضرورياً لتحقيق الفاعلية في التعليم، وإحداث الآثار المرجوة، ولكنها ليست كافية (بلقيس، ١٩٨٩) ؛ إذ لا بد من توافر بعض الصفات والخصائص العقلية والانفعالية المزاجية في المعلم، أو لمن يُعد للعمل في مهنة التعليم، وإعادة النظر بشكل مستمر بسياسة إعداد مهنة التعليم وتطويرها وتوفير البرامج التربوية المتخصصة لهذا الغرض، فالمعلم باعتباره مفتاح التجديد والتغيير في المنظومة التربوية يحتاج إلى مثل هذه البرامج حتى يستطيع مواكبة التغيرات الحاصلة ومواجهة التحديات المعاصرة.

وفي ضوء ذلك، يرى الباحث مبرراً لدراسة ما يمتلكه المعلمين من كفايات تعليمية، والتحقق من ممارستهم لهذه الكفايات في غرفة الصف وعلاقة ذلك بمستوى الدافعية للإنجاز لديهم. **والباحث إذ يصوغ أهداف دراسته هذه فإنه يتوخى من إجرائها تحقيق الفوائد الآتية**:

١. مساعدة المعلمين في جميع المراحل التعليمية على تحسين أدائهم المهني، بمعرفتهم الكفايات اللازمة للتعليم وضرورة اكتسابها وممارستها والتدرب عليها قبل الخدمة وأثناءها.

٢. تفيد المشرفين التربويين في تقويم أداء المعلمين في ضوء معرفتهم بالمهارات التعليمية اللازمة لمزاولة المعلمين لمهنتهم.

٣. مساعدة القائمين على برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم على النحو الأفضل.

٤. تحسين تعلم التلاميذ وتطويره، إذ إن أداء المعلم الجيد ينعكس إيجاباً على سلوك التلاميذ وأدائهم.

٥. يأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي، وأن تكون دافعا للباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

٦. تفيد الجهاز التربوي المتمثل في وزارة التربية والتعليم في تنظيم العملية التربوية، وتساعد في اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير دور المعلم ليواكب كل تطور وجديد في مجالات التعليم والتعلم المختلفة.

٧. تساعد على إعداد رزم وحقائب تعليمية تدور حول كفايات تعليمية أساسية يحتاجها المعلم لدى قيامه بدوره المهني.

افتراضات الدراسة:

طرح الباحث قبل الشروع في إصدار الأحكام وتفسير النتائج الافتراضات الأساسية الآتية:

١. إن عينة الدراسة التي اختارها من المعلمين في مرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلاً صادقاً. وأن أفراد هذه العينة لديهم معرفة بالكفايات التعليمية، وهذه المعرفة يمكنهم التعبير عنها من خلال الإجابة على فقرات قائمة الكفايات المعدة لهذا الغرض.

٢. إن مدير المدرسة يستطيع تقدير ممارسة المعلم للكفايات التعليمية، بسبب خبرته وتأهيله العلمي والمهني وبعتباره مشرفاً تربويا مقوماً في المدرسة فهو أكثر مساساً بعمل المعلم وأكثر قدرة على الحكم على ممارسته للمهارات التعليمية اللازمة، وبخاصة أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تطلب من مدراء المدارس حضور حصص دورية للمعلمين وتوجيههم تربوياً ومسلكياً.

٣. إن العوامل الخارجية الاجتماعية والاقتصادية تؤثر بنفس المقدار على عينة الدراسة.

محددات الدراسة:

توجد بعض المحددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة خارج عينتها ومجتمعها الأصلي ومن هذه المحددات ما يأتي:

١. اقتصار هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة طولكرم.

٢. تحدد هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي: قائمة الكفايات وقائمة الملاحظة ومقياس دافعية الإنجاز، وهي أدوات من تصميم الباحث وتطويره لأغراض دراسته الحالية، لذلك فإن صدق نتائج هذه الدراسة وثباتها يرتبط بدرجة صدق هذه الأدوات وثباتها.

٣. تقدير ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية بطريقة الملاحظة المباشرة من قبل مدير المدرسة.

الطريقة والإجراءات:

◄ **أولاً- مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يمارسون التدريس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم؛ والبالغ عددهم (٢٠٣٤) معلماً ومعلمة (حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم في بداية العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧) ، منهم (١٠٢٤) معلماً، و (١٠١٠) معلمة. أما عينة الدراسة الحالية فتكونت من (٢٧٩) معلماً ومعلمة، وهم يشكلون ما نسبته (١٤٪) من مجتمع الدراسة؛ منهم (١٤٢) معلماً، و (١٣٧) معلمة. اختيروا بطريقة عشوائية ميَّسرة من أفراد مجتمع الدراسة.

◄ **ثانياً- أدوات الدراسة:**

- **قائمة الكفايات التعليمية: Teaching Competencies Inventory (TCI)**

أعدَّ الباحثان قائمة للكفايات اللازمة للتعليم العام في مراحله الأساسية والثانوية لأغراض دراسات سابقة له (بركات، ٢٠٠٤؛ ٢٠٠٥) وتتضمن وصفاً إجرائياً لأهم الأداءات السلوكية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، ويحاول أن يمارسها خلال قيامه بمهنته، سواء كان ذلك بما يتصل بسلوكه العام (Teacher Behavior) ، أو ما يتصل بسلوك التدريس

(Teaching Behavior) ، ولأغراض الدراسة الحالية، فقد صيغت هذه القائمة وأعدت لتقوم بغرضين أساسيين لجمع البيانات اللازمة هما:

أ. قائمة الكفايات لقياس مدى اكتساب المعلمين أفراد الدراسة للكفايات اللازمة للتعليم، بحيث تتم عملية الاستجابة عليها بطريقة التقدير الذاتي من قبل المعلم بتحديده مستوى توافر هذه الكفايات بمجالتها المختلفة لديه.

ب. بطاقة ملاحظة: بهدف قياس مستوى الممارسة الفعلية للكفايات التعليمية لدى المعلمين، وذلك من خلال تقديرات مدير المدرسة لأداءات المعلمين بصفته مشرفاً تربوياً مقيماً يتابع يومياً ودورياً عمل المعلمين ويشرف عليهم، وهذه البطاقة تشتمل على نفس مجالات القائمة السابقة وفقراتها من الكفايات التعليمية.

لذا، فمن الناحية الإجرائية فإن هدف هذه الأداة هو توفير نوعين من الدرجات لكل فرد من أفراد الدراسة: النوع الاول درجات عن مستوى إمتلاك الكفايات التعليمية لدى أفراد الدراسة، والنوع الثاني، توفير بيانات لدراجاتهم بخصوص الممارسة الفعلية لهذه الكفايات. اعتمد الباحث في تصميم قائمة الكفايات التعليمية وإعدادها على افتراضات منحى الإجماع وخطواته (Consensus Approach)، ويقوم هذا المنحى على أساس المراجعة الشاملة لقوائم الكفايات التعليمية المختلفة والمتوافرة التي سبق إعدادها في دراسات سابقة، ثم حذف الكفايات المتداخلة والمتكررة لتنتج قائمة مختارة جديدة، وتُوزع على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيتها وضبطها (Wang & Creedon, 1989) .

قام الباحثان بمراجعة بعض الدراسات المتاحة في أدبيات هذا الموضوع واطلعا على قوائم الكفايات التعليمية وبطاقات الملاحظة المستخدمة فيها، ولعل أهم هذه الدراسات هي: مرعي (١٩٨٣) ، الصبيحي (١٩٨٦) ، نشوان والشعوان (١٩٩٠) ، النهار وربايعة (١٩٩٢) ، حماد (١٩٩٢) ، الأزرق (١٩٩٧) .

وقد بلغ عدد هذه الكفايات المنتقاة تسعاً وستين كفاية موزعة على ثمانية مجالات فرعية كالآتي:

- المجال الأول: كفايات الإعداد للدرس ويشتمل على (٧) كفايات
- المجال الثاني: كفايات تنفيذ الدرس ويشتمل على (١٠) كفايات
- المجال الثالث: كفايات التقويم ويشتمل على (١٠) كفايات
- المجال الرابع: كفايات الأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية ويشتمل على (١٠) كفايات

- المجال الخامس: كفايات إدارة الصف وتنظيمه ويشتمل على (٩) كفايات
- المجال السادس: كفايات التفاعل الصفي والعلاقات الانسانية ويشتمل على (٨) كفايات
- المجال السابع: الكفايات الشخصية ويشتمل على (٧) كفايات
- المجال الثامن: كفايات النمو العلمي المهني ويشتمل على (٨) كفايات

صدق القائمة:

بعد إجراء جميع التعديلات المناسبة توافرت لدى الباحثيْن أداة لقياس الكفايات التعليمية، تشتمل على مجموعة من الكفايات تمثل عينات منتقاة من المظاهر السلوكية الأدائية التي يفترض أن يمتلكها المعلم ويمارسها في أثناء العملية التعليمية والتربوية وهذه الكفايات موزعة بنسب متفاوتة على المجالات الفرعية للقائمة التي تعدُّ محاور أساسية لها كالآتي: المجالين الأول والسابع (١٠,١٤٪)، والمجالات الثاني والثالث والرابع (١٤,٤٩٪)، والمجال الخامس (١٣,٠٤٪)، المجالين السادس والثامن (١١,٥٩٪)، وبذلك أصبحت هذه القائمة تتمتع بخاصية الصدق من النوع البنائي (Construct Validity) .

ثبات القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها النهائية قام الباحثان في أثناء الدراسة الاستطلاعية بتجريب القائمة، للتأكد من وضوحها وسلامتها اللغوية والتحقق من ثباتها، ومن أجل ذلك استعين بثلاثة من المشرفين التربويين لملاحظة أداء سبعة من المعلمين والمعلمات في تخصصات مختلفة بواقع مرتين لكل معلم من قبل مشرفين مختلفين، ومرة ثالثة من قبل الباحث، بعد الملاحظة حُسب معامل الاتفاق بين متوسطات تقديرات المشرفين وتقديرات الباحث على بنود القائمة وعددها (٦٩) كفاية لكل معلم ومعلمة في التجربة باستخدام معادلة كوبر (Cooper) (Alberto & Troutman, 1982) وهي:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق × ١٠٠

والمقصود هنا بعدد مرات هو عدد الكفايات التي اُتفق حولها أو عدمه من قبل الملاحظين، هذا وقد تراوحت نسب الاتفاق بين الملاحظين ما بين (٨١٪) و (٩٢٪) وهو مؤشر عدّه الباحث مقبولاً لثبات القائمة.

اعتمد الباحث سلماً ثلاثي التقدير: (عالياً، متوسطاً، منخفضاً) لاحتساب الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لقائمة الكفايات، واُتبعت الطريقة نفسها لبطاقة الملاحظة. بحيث تمنح الاستجابة ثلاث درجات للمستوى العالي، ودرجتين للمستوى المتوسط، ودرجة واحدة

للمستوى المنخفض، وبذلك تبلغ الدرجة الدنيا على هذه القائمة (٦٩) ، بينما تبلغ الدرجة القصوى (٢٠٧) . فيما حدد الباحث محك الاتقان، أو مستوى التمكن (Mastrey Levels) لاكتساب المعلم للكفايات وممارستها بحصوله على درجة القطع (Cut– off Score) تساوي (١٧٦) فأكثر، وهي تماثل النسبة (٨٥٪) من المجموع الكلي لدرجة المفحوص على القائمة أو بطاقة الملاحظة (بركات، ٢٠٠٤؛ ٢٠٠٥) .

- **مقياس دافعية الإنجاز: Achivement Motivation Scale**

اعتماداً على الأسس النظرية المنبثقة من نظرية موراي (Murray) ونظرية أتكنسون (Atkinson) طوَّر الباحثان مقياس دافعية الإنجاز بهدف التعرف على إحدى جوانب شخصية المعلم المهمة، حيث يشير هذا المفهوم عموماً إلى ميل الفرد نحو العمل بهدف الرغبة في التفوق والحصول على التميز في عمله، وقد حدد الباحث أبعاد هذا المفهوم إجرائياً: « بقدرة المعلم على أداء المهمَّات والمسؤوليات المناطة به بنجاح واقتدار وتميز، وقدرته على وضع أهداف مناسبة لقدراته وطموحاته وقدرته على المثابرة والصبر والمنافسة مع الآخرين لتحسين أدائه المهني والوظيفي». وفي ضوء هذه المواقف، صُمِّمت أداة تمكن الباحث من التعرف إلى مستوى المعلمين، أفراد هذه الدراسة من حيث إدراكهم الذاتي وتقديريهم لما يحسون به بخصوص دافعيتهم الانجازية. وقد مرت عملية بناء هذا المقياس بمراحل وخطوات عدة كالآتي:

أ. دراسة المقاييس والاختبارات المتوفرة في الدراسات السابقة في هذا المجال وتحليلها، ولقد استفاد الباحث من المقاييس الآتية:

- مقياس أيزنك وولسون لدافعية الإنجاز (Eysenk & Wilson, 1975) .
- اختبار هيرمانز (Hermans) لدافع الإنجاز تطوير موسى (١٩٨٦) .
- مقياس سميث (Smith) لدافعية الإنجاز ترجمة وتطوير نايفة قطامي (١٩٨٩).
- مقياس دافعية الإنجاز أعده نظام النابلسي على البيئة الفلسطينية (١٩٩٣) .
- مقياس دافعية الإنجاز أعداد الأزرق (١٩٩٧) .

ب. بعد تحليل المقاييس السابقة اختير عدد من البنود التي تمثل الجوانب المذكورة في التعريف السابق لمفهوم دافعية الإنجاز، بعد صياغتها من جديد لتناسب أهداف الدراسة الحالية على شكل جمل تقريرية بصيغة ضمير المتكلم، حيث بلغ عددها (٣٢) بنداً تمثل الصورة المبدئية للمقياس، نصف هذه البنود يصف الدافع الموجب أو المرتفع لدى المعلم

بينما يصف نصفها الآخر الدافع السالب أو المنخفض، وقد روعي لدى انتقاء هذه البنود وصياغتها الجوانب الآتية:

- إجماع المقاييس السابقة عليها.
- إن تكون بسيطة وسهلة الفهم.
- التوازن الكمي بين العبارات الموجبة والسالبة.
- أن تمثل الأداء الإجرائي لمفهوم الدافعية للإنجاز كما يراها المعلم.

- **صدق وثبات المقياس:**

بعد إجراء التعديلات المناسبة تبلورت الصورة النهائية للمقياس، حيث طُبقت على العينة الاستطلاعية المذكورة سابقاً لاستخراج معاملات الثبات والصدق للمقياس، للتثبت من خصائصه السيكومترية وكان ذلك تبعاً للخطوات الآتية:

أ. **صدق المقياس:**

حُسب معامل صدق هذا المقياس بطريقتين كما يأتي:

- طريقة صدق المحكمين باستخدام معادلة كوبر حيث كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على البنود المختلفة للمقياس تتراوح ما بين (٧١,٤٣ ٪) و (١٠٠ ٪) كما سبق ذكره في البند السابق.

- طريقة صدق البناء، أو الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) باحتساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل بند من بنود المقياس، وبين الدرجة الكلية له، ويبين الجدول الآتي معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لجميع بنود المقياس:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	*٠,٥٢٤	٩	*٠,٣٧١	١٧	*٠,٣٧٦	٢٥	**٠,٣٢٨
٢	**٠,٢٨٥	١٠	*٠,٤٨٢	١٨	٠,٠٥٢	٢٦	**٠,٣٤٧
٣	٠,١٥٠	١١	*٠,٣٨٢	١٩	**٠,٣٠٨	٢٧	*٠,٤٣٤
٤	*٠,٣٧٤	١٢	*٠,٣٩٩	٢٠	**٠,٣٠٤	٢٨	*٠,٤٠٦
٥	٠,٢٢٤	١٣	*٠,٣٧٥	٢١	*٠,٥٠٠	٢٩	*٠,٤١٨

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٦	*٠,٤٥٣	١٤	*٠,٤٩٩	٢٢	*٠,٤١٦	٣٠	*٠,٣٥٨
٧	**٠,٣١٥	١٥	*٠,٤٣٩	٢٣	٠,١٥١	٣١	*٠,٤٧٥
٨	**٠,٣١٩	١٦	*٠,٥٧٧	٢٤	**٠,٣٢٠	٣٢	*٠,٥٢٢

* مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

* مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

وتشير النتائج المبينة في الجدول السابق إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمعاملات الارتباط بالنسبة للبنود الأربع الآتية:

- بند رقم ٣ ونصه «أفضل العمل على قضاء وقتي في الإجازة».
- بند رقم ٥ ونصه «تستهويني قراءة الكتب والقصص المتخصصة عن حياة المشهورين».
- بند رقم ١٨ ونصه «أفضل الاستمتاع بعملي الروتيني والاستقرار فيه على البحث عن عمل وظيفي آخر».
- بند رقم ٢٣ ونصه «أفضل أن لا أقف موقف تحدي مع أحد من الزملاء».

وقد كانت قيم معامل الارتباط لهذه البنود تساوي (٠,١٥) و (٠,٢٢٤) و (٠,٠٥٢) و (٠,١٥١) على الترتيب، ويمثل البند الأول والثاني منهما الدافع الموجب للإنجاز، بينما يمثل البند الثالث والرابع الدافع السالب لذلك، واُستبعدت هذه البنود من الصورة النهائية للمقياس. كما تراوحت معاملات الارتباط لبقية بنود المقياس ما بين (٠,٢٨٥) و (٠,٥٧٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١ أو ٠,٠٥).

ب. ثبات المقياس:

وللتأكد من ثبات هذا المقياس اُستخدمت الطرق الآتية:

- الطريقة النصفية: باستخراج معامل الارتباط بين مجموع درجات العينة الاستطلاعية (ن = ٥٥) معلماً ومعلمة على البنود الفردية للمقياس وبين مجموع درجاتهم على البنود الزوجية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الجزئين (٠,٦٦)، وبعد تعديله باستخدام

معادلة سبيرمان وبراون بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٥٩) ، وهو معامل ثبات مقبول يلبي أغراض هذه الدراسة.

- طريقة الاتساق الداخلي: حُسب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كمؤشر مهم لقياس الاتساق الداخلي بين بنود المقياس، وبين متوسط المجموع الكلي للمقياس، على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢) .

- **تصحيح المقياس**:

تكون مقياس الدافعية للإنجاز بصورته النهائية من (٢٨) بنداً (بعد حذف أربع بنود التي كانت معاملات صدقها ضعيفة) نصفها يصف الدافع الموجب أو المرتفع، والنصف الأخر يصف الدافع السالب أو المنخفض لإنجازية المعلم، يجيب عنها المفحوص تبعاً لطريقة ليكرت ذات الدرجات الخمس (موافق جداً، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق جداً) ، حيث يمنح المفحوص درجة تتراوح ما بين (٥ – ١) درجة على التوالي في حالة البنود ذات الدافعية الموجبة، بينما يمنح درجة تتراوح ما بين (١ – ٥) درجات على التوالي في حالة البنود ذات الدافعية السالبة، و قد وضع الباحثان مفاتيح خاصة لتسهيل عملية تصحيح المقياس، وبذلك بلغت الدرجة القصوى على المقياس ١٤٠ درجة (٢٨ × ٥) ، بينما بلغت الدرجة الصغرى ٢٨ (٢٨ × ١) ، كما اعتمد الباحثان الدرجة ١١٢ (٢٨ × ٤) كمحك فاصل للتمييز بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للإنجاز، وهذه الدرجة تمثل درجة الموافقة والموافقة الشديدة لبنود المقياس.

◄ **ثالثاً: إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية**

- **خطوات تطبيق الدراسة**: بعد التأكد من سلامة الأدوات وصلاحيتها من حيث الصدق والثبات وتصميم مفاتيح التصحيح المناسبة، تم تحديد مجتمع الدراسة وطبقاته المختلفة تبعا لمتغيرات الدراسة لتسهيل اختيار عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية، ولقد اتبع الباحث مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة موضع البحث وهي:

- الحصول على الاذونات الرسمية لتسهيل مهمته في المدارس المختلفة، فقد خاطب الباحث وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للسماح له بتطبيق أدوات الدراسة والدخول إلى الصفوف لمشاهدة أداء المعلمين، أو لعقد لقاءات مع مدراء المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين.

- قام الباحث بزيارة كل مدرسة من المدارس التي اشتملت عليها عينة الدراسة وعقد جلستين منفصلتين: الأولى مع مدير المدرسة لإطلاعه على موضوع الدراسة وأهدافها،

وناقش معه طريقة وأسلوب تطبيق الأدوات وإمكانية تعاونه مع الباحث لإنجاح مهمته، لدوره المهم والرئيس في إجراءات الدراسة فهو يعتبر طرفاً أساسياً في عينة الدراسة الأساسية، حيث يقوم مدير المدرسة بالاستجابة عن بنود بطاقة الملاحظة، لقياس مدى قيام المعلم بممارسة الكفايات التعليمية المختلفة، كما وضح الباحث له طريقة الإجابة على هذه البطاقة لكل معلم، كما اتفق الباحث معه على آلية ضمان جمع استمارات البحث من المعلمين وضرورة التنسيق معهم، وضمان ارتباط استمارات المعلمين مع استمارات المدير تبعا لأسمائهم أو تبعاً لرموز أو أشارات معينة في حالة رفض المعلم كتابة اسمه. كما عقد الباحث جلسة موسعة مع المعلمين تم فيها شرح أهداف الدراسة وأهميتها وتوضيح طريقة التعامل مع الأدوات وطريقة الإجابة عنها، كما أكد الباحث سرية المعلومات وإنها تستخدم لأغراض هذه الدراسة فقط.

- ولما كانت أدوات الدراسة طويلة ومتنوعة وتحتاج إلى وقت لا يسمح وقت عمل المعلمين الإجابة عنها داخل المدرسة، وبخاصة أنها ليست من النوع التحصيلي أو التي تقيس قدرات خاصة، ولا تحتاج إلى وقت محدد للإجابة عنها، فقد اتفق الباحث مع المعلمين بعد الجلسة الأولى على تحديد جلسة أخرى جماعية لشرح أهداف االادوات وطريقة الإجابة عنها وإعطاء تعليمات مع أمثلة خاصة عن كل منها، ومن ثم يُعطى المعلمون تلك الأدوات للإجابة عنها في البيت ويحدد وقت محدد لإحضارها، وهكذا تم مع جميع المدارس واحدة تلو الأخرى.

- بدأت إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية بتاريخ ٢٠٠٧/١/٢٤ واستمرت حتى تاريخ ٢٨/ ١/ ٢٠٠٧.

- أما إجراءات الدراسة الأساسية فقد بدأت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وذلك بتاريخ ٢٠٠٧/٢/١ واستمرت حتى ٢٩/ ٢٠٠٧/٥.

- **إجراءات تفريغ البيانات والتحليل الاحصائي:**

- قام الباحث بعد استرجاع أدوات الدراسة من المعلمين ومدراء المدارس بتنظيمها تبعاً لكل مدرسة وتبعاً لأسماء المعلمين، وربط استجابة كل معلم على الأداتين بما يخصه باستجابة مدير المدرسة.

- مراجعة إجابات أفراد العينة على المقاييس بدقة وتصحيحها وفقاً لمفاتيح خاصة أعدها الباحث لهذا الغرض، ومعالجة النقص في بعضها بالرجوع إلى أصحابها أو استبعادها إذا تعذر ذلك.

- تفريغ البيانات الخاصة بكل معلم من حيث البيانات الشخصية والخبرة والمؤهل والجنس والدرجة العلمية والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، ثم البيانات الخاصة بدرجاته على الأدوات المستخدمة في الدراسة، ومن ثم إدخال هذه البيانات على جهاز الحاسوب تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

- للتحقق من فروض الدراسة الحالية، حُلّلت بيانات الدراسة باستخدام برنامج التحليلات الإحصائية المعروف بالرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المحوسب (Statistical Packag for the Social Sciences SPSS) . هذا، وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية حيث يلزم ذلك، كما استخدم معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) لفحص السؤال الثاني، واختبار «ت» لفحص السؤالين الثالث والرابع.

نتائج الدراسة:

♦ السؤال الأول ونصه: **ما مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم ومدى ممارسته الفعلية لها؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات تقدير المعلمين لمدى اكتسابهم للكفايات اللازمة للتعليم، ولدرجات تقدير مدراء المدارس لمدى ممارسة المعلمين الفعلية لهذه الكفايات، والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستها الفعلية

مجالات الكفايات	عدد الفقرات	الدرجة القصوى	امتلاك الكفايات			ممارسة الكفايات		
			المتوسط	الانحراف	٪	المتوسط	الانحراف	٪
كفايات الاعداد للدرس	٧	٢١	١٩,٣٧	١,٧٢	٩٢,٢٥*	١٧,٤٣	٢,٧٨	٨٢,٩٩
كفايات تنفيذ الدرس	١٠	٣٠	٢٧,٥٦	٢,١٩	٩١,٨٦*	٢٣,٧٦	٤,١٩	٧٩,١٢
كفايات التقويم	١٠	٣٠	٢٦,١٤	٢,٧٢	٨٧,١٣*	٢٢,٦٣	٤,١٤	٧٥,٤٥
كفايات الانشطة والأساليب	١٠	٣٠	٢٥,٦١	٢,٦٨	٨٥,٣٦*	٢٢,٩٤	٣,٩٧	٧٦,٤٧
كفايات إدارة الصف	٩	٢٧	٢٤,٦٤	٢,١١	٩١,٢٧*	٢١,٨٩	٣,٤٢	٨١,٠٧

مجالات الكفايات	عدد الفقرات	الدرجة القصوى	امتلاك الكفايات			ممارسة الكفايات		
			المتوسط	الانحراف	٪	المتوسط	الانحراف	٪
كفايات التفاعل الصفي	٨	٢٤	٢٢,١٨	٢,١٥	٩٢,٤١*	١٩,٧٨	٣,٥٥	٨٢,٤٠
الكفايات الشخصية	٧	٢١	١٩,٥١	١,٨٦	٩٢,٨٦*	١٧,٨٥	٢,٩٤	٨٥,٠١*
كفايات النمو المهني	٨	٢٤	٢١,٢٢	٢,٣٣	٨٨,٤٢*	١٩,٢٠	٣,٦٠	٨٠,٠٠
المجموع الكلي	٦٩	٢٠٧	١٨٦,٣٢	١١,٦٤	٩٠,٠٠*	١٦٥,٧٤	٢٢,٦٤	٨٠,٠٧

* وصلت درجة القطع (٨٥٪) كمعيار لتقييم إتقان الكفايات.

يشير الجدول السابق إلى ما يأتي:

- وصول مستوى اكتساب أفراد الدراسة للكفايات اللازمة للتعليم درجة القطع (Cutt Scor) المطلوبة وهي (٨٥٪) ، حيث بلغ هذا المتوسط العام لهذا المستوى (١٨٦,١٨٦) بنسبة مئوية عامة بلغت (٩٠,٠٠٪) ، بينما لم يصل مستوى أفراد الدراسة على متغير الممارسة الفعلية للكفايات لدرجة القطع المطلوبة، حيث بلغ المتوسط العام لممارسة المعلمين للكفايات (١٦٥,٧٤) وبنسبة مئوية عامة بلغت (٨٠,٠٧٪) . وهذا يعني أن المعلمين أفراد هذه الدراسة قد أظهروا مستوى الإتقان المناسب على متغير امتلاك الكفايات اللازمة للتعليم، في حين لم يظهروا مثل هذا المستوى من الإتقان على متغير الممارسة الفعلية لهذه الكفايات، في أثناء ممارستهم لها.

- وفيما يتعلق بالمجالات الفرعية لعاملي الاكتساب والممارسة للكفايات اللازمة للتعليم، فقد وصل أفراد الدراسة مستوى الإتقان المحدد بدرجة القطع (٨٥٪) على جميع المجالات الفرعية لمتغير الامتلاك، حيث بلغ أقصى مستوى للإتقان على المجال السابع الخاص بالكفايات الشخصية، والذي وصل المتوسط الحسابي لهذا المجال (١٩,٥١) وبنسبة مئوية بلغت (٩٢,٨٦٪) ، بينما كانت أقل هذه المستويات على المجال الرابع الخاص بكفايات الأنشطة والأساليب واستخدام الوسائل التعليمية، حيث وصل المتوسط الحسابي لهذا المجال (٢٥,٦١) وبنسبة مئوية بلغت (٨٥,٣٦٪) . وفيما يتعلق بمتغير الممارسة الفعلية للكفايات، فقد وصل أفراد الدراسة لمستوى الإتقان المناسب على المجال السابع فقط والخاص بالكفايات الشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (١٧,٨٥) وبنسبة مئوية وصلت إلى (٨٥,٠١٪) ، في حين لم يصل مستوى أداء أو ممارسة المعلمين أفراد الدراسة لمستوى الإتقان المحدد على جميع المجالات الأخرى.

♦ السؤال الثاني ونصه: **هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها؟**

للإجابة عن هذا السؤال اُستخدم معامل الارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) بين درجات المعلمين أفراد الدراسة على قائمة الكفايات المعدة لقياس مدى امتلاكهم لهذه الكفايات، ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة المعدة لقياس مدى ممارستهم الفعلية لهذه الكفايات كما قدرها مدير المدرسة. وقد اُستخرجت معاملات الارتباط تبعاً لدرجات المعلمين الكلية من جهة، وتبعاً لدرجاتهم الفرعية على المجالات الثمانية لهذه القائمة من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (٢)

معاملات الارتباط ومستوى دلالتها على المجموع الكلي والمجالات الفرعية لمدى اكتساب المعلمين للكفايات ومدى ممارستهم لها

مجالات الكفايات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
كفايات الاعداد للدرس	٠,١١٣	٠,٠٥*
كفايات تنفيذ الدرس	٠,٠٧٨	٠,١٤٧
كفايات التقويم	٠,٠٣٠	٠,٥٨٣
كفايات الانشطة والاساليب	٠,٠١٩ –	٠,٧١٨
كفايات إدارة الصف	٠,٠١٨ –	٠,٧٣٢
كفايات التفاعل الصفي	٠,٠٨١	٠,١٣٠
الكفايات الشخصية	٠,٠٣٨	٠,٤٧٥
كفايات النمو المهني	٠,٠١٢ –	٠,٨٢٥
المجموع الكلي	٠,٠٥٦	٠,٣٠١

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المستوى الكلي لدرجات المعلمين أفراد الدراسة المستهدفين على عاملي اكتساب الكفايات والممارسة الفعلية لها، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٠٥٦) وهو معامل

غير دال إحصائياً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود معاملات ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى درجات المعلمين على جميع المجالات الفرعية لمتغيريْ الاكتساب والممارسة باستثناء المجال الأول الخاص بكفايات الأعداد للدرس، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,١١٣) وهو دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

ومن واقع هذه النتائج، يمكن القول إن السؤال الثاني لهذه الدراسة لم يتحقق حيث أشارت النتائج بشكل عام إلى عدم وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين مستويات درجات المعلمين على عامليْ الامتلاك والممارسة الفعلية للكفايات اللازمة للتعليم، حيث أظهر المعلمون مستويات مرتفعة لامتلاكهم للكفايات، لكنهم لم يظهروا مثل هذه المستويات في حالة الممارسة الفعلية لها.

♦ السؤال الثالث ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى للدافعية للإنجاز لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أو المنخفض في الدافعية للإنجاز لديهم، كما اُستخدم اختبار «ت» لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة أم منخفضة وقيمة «ت» المحسوبة ومستوى الدلالة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	مرتفع	٩٩	١٩٠,٣٥٣	٧,٦٣٢	٤,٧٠٤	٠,٠٠٠*
	منخفض	١٨٠	١٨٤,٧٠٩	١٢,٥٥١		

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) .

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات للازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أو المنخفض في دافعية الإنجاز لديهم لصالح المعلمين ذوي مستوى الدافعية الإنجازية المرتفعة؛ بمعنى أن هناك فروقاً جوهرية بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للإنجاز في مدى اكتسابهم وامتلاكهم للكفايات اللازمة للتعليم.

♦ السؤال الرابع ونصه: **هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بحيث تُعزى للدافعية للإنجاز لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أم المنخفض في الدافعية للإنجاز لديهم، كما اُستخدم اختبار «ت» لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لمستوى دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة أم منخفضة وقيمة «ت» المحسوبة ومستوى الدلالة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	مرتفع	٩٩	١٦٥,٤٩٥	٢٣,٥١٣	٠,١٢٨	٠,٨٩٩
	منخفض	١٨٠	١٦٥,٨٣٩	٢٢,٣٢٩		

ويشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات للازمة للتعليم تبعاً للمستوى المرتفع أو المنخفض في دافعية الإنجاز لديهم؛ بمعنى أنه لا تختلف درجات المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للإنجاز في مدى ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم.

مناقشة النتائج:

يمكن مناقشة نتائج هذه الدراسة وذلك تبعاً لأسئلتها المحورية كالآتي:

♦ **أولاً**: عني السؤال الأول بمعرفة مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم، ومدى ممارسته الفعلية لها، وقد تمخضت نتائج الدراسة بشكلٍ إجمالي عن امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم في المجالات المختلفة، وفي المستوى الكلي لهذه الكفايات. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم إتقان المعلمين لممارسة هذه الكفايات إجمالاً باستثناء المجال الشخصي لهذه الكفايات.

وعند تفسير هذه النتيجة، فانه لا بد من الإجابة عن سؤالين مهمين هما: ما الأسباب التي تعمل على ارتفاع مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى ما الأسباب التي تعمل على انخفاض مستوى ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه

الكفايات؟ ويمكن تفسير الجزء الأول من هذه النتائج والمتعلق بارتفاع اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم بعزوها لمجموعة من العوامل لعل أهمها ما يأتي:

- الإعداد قبل الخدمة: إذ تلجأ كثير من الجامعات والكليات الخاصة بتأهيل المعلمين إلى تدريبهم وتأهيلهم تربوياً ومسلكياً ومهنياً قبل الخدمة، وهذا له تأثير كبير على امتلاك الخريجين للمهارات والكفايات اللازمة للتدريس، وقد تكشفت نتائج دراسات عديدة عن أهمية إعداد المعلم وتأهيله قبل دخوله الخدمة الفعلية كدراسة: زقوت، ١٩٩٧؛ عسقول، ١٩٩٩؛ الخوالدة ومرعي، ١٩٩٠.

- التدريب والتأهيل في أثناء الخدمة: فمهما يبذل من جهود في تدريب المعلم وتأهيله قبل الخدمة فلا بدّ من متابعة عملية التدريب في أثناء الخدمة، إذ تعدُّ هذه العملية ضرورية وأمراً مهماً تؤدي بالمعلم إلى زيادة فعاليته في التدريس، وتدعم ثقافته وتنمي شخصيته المهنية، وقد عبر عن مثل ذلك جاك ديلور (Delors) في كتابه العلم ذلك الكنز المكنون بقوله: «إذا كان التعلم مدى الحياة مهماً لجميع الأفراد، فإنه أكثر أهمية بالنسبة للمعلم» (شعلة و عبد العزيز، ١٩٩٨) . وفي هذا الصدد تبين للباحثيْن أن المعلمين أفراد هذه الدراسة قد مروا ببرامج تدريب وتأهيل جيدة، إذ كان متوسط التحاق المعلمين بدورات تأهيل متخصصة بلغ (٥,٥) دورة بمدى تراوح بين (١ – ٢٠) (حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم لسنة ٢٠٠٥) ، مما كان له أثر في امتلاك المعلمين للمهارات والكفايات اللازمة للتعليم.

- ومن العوامل التي يمكن اعتبارها سبباً لارتفاع مستوى اكتساب المعلمين للكفايات ارتفاع نسبة المعلمين ممن تخرجوا من الجامعات ويحملون درجة البكالوريوس في تخصصاتهم المختلفة، حيث بلغت نسبة هؤلاء المعلمين (٥٦٪) ، بينما بلغت نسبة المعلمين الذين يحملون الدرجات المتوسطة (٤٢٪) ، ومن المعروف أن هذه الجامعات والكليات المتوسطة تولي اهتماماً كبيراً لإعداد المعلمين وتدريبهم مسلكياً ومهنياً.

أما الإجابة عن الشق الثاني من السؤال والخاص بتفسير الانخفاض الملموس لأداء وممارسة المعلمين للكفايات التعليمية بالشكل المطلوب، فإنه يمكن إبداء بعض الأسباب لذلك:

- الوضع الوظيفي المادي والمعنوي للمعلم: إن الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني للمعلم قد يكون سبباً لحالة الإحباط النفسي التي يشعر بها أغلب المعلمين، وبالتالي ينعكس ذلك على مردوده الوظيفي، إذ تبين للباحث من دراسة سابقة أن المعلم

الفلسطيني يتقاضى ما يوازي نصف ما يتقاضاه الفرد في قطاعات ووظائف أخرى، مع أن ذلك يتعارض مع ما تشير إليه بعض الدراسات (بركات، ١٩٩٨) في السلوك والشخصية التي ترى أن الإنسان الذي يتصف بالمسؤولية، والقدرة على حل مشكلاته، وتأدية واجباته المختلفة بنجاح وبفاعلية هو من يستطيع القيام بعمله تحت ظروف ضاغطة ومحبطة، بالقدر نفسه لعمله في الظروف المريحة والسهلة، ومع ذلك يرى الباحثان أن الوضع المادي للمعلم قد يكون سبباً مهماً لتدني أدائه المهني (بركات، ٢٠٠٠) .

- ومن العوامل التي يراها الباحث سبباً لانخفاض أداء المعلمين للكفايات التعليمية طول مدة الخدمة التي تتمتع بها نسبة كبيرة من المعلمين أفراد الدراسة، إذ تبين من خلال تحليل البيانات التي حصل عليها الباحث حول المعلمين مجتمع الدراسة وعينتها المستهدفة، إن المتوسط العام لسنوات الخدمة للمعلمين قد وصل إلى (١٥,٢) سنه، وبمدى تراوح بين (١– ٣٩) سنة، وأن ما نسبته (٤٦,٣٪) من المعلمين هم ممن تراوحت سنوات خدمتهم بين (١٥ – ٤٢) سنة وبمتوسط يساوي (٢٤,٥) سنة، وهي خدمة طويلة برأي الباحث قد تؤدي إلى تدني كفاءة المعلم وقلة دافعيته وحفزه على الرغم من امتلاكه للمهارات التعليمية بسبب هذه الخبرة الطويلة.

- واقع العملية التربوية في فلسطين: من حيث ارتفاع أعداد الطلبة داخل الصفوف وعدم مناسبة المناهج لواقع الطالب والمجتمع وظروفهما، وعدم توافر التقنيات والوسائط التعليمية اللازمة التي تساعد المعلم على أداء مهنته بالشكل المطلوب.

- تدني عملية الإشراف والتوجيه التربوي: حيث تتم عملية الإشراف التربوي بوساطة عدد قليل من المشرفين التربويين، الذين ما زالوا يمارسون عملية الإشراف التربوي بطرق وأساليب تقليدية، مما دعا وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي، لمتابعة أداء المعلمين وبخاصة الجدد منهم.

♦ **ثانياً**: عني السؤال الثاني بالعلاقة الارتباطية بين مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها؛ وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستهم الفعلية لها، سواء كان ذلك على صعيد العلاقة الكلية أم على صعيد العلاقات الفرعية للمجالات المختلفة لمتغيري الاكتساب والممارسة، إذ أظهر تحليل النتائج بهذا الخصوص أن المعلمين يمتلكون هذه الكفايات بمستوى إتقان تجاوز درجة القطع المطلوبة وهي (٨٥٪) ، وذلك على الدرجة الكلية لهذه الكفايات والدرجات الفرعية على المجالات

المختلفة لها. بينما لم يصل أداء المعلمين المستهدفين في هذه الدراسة إلى مستوى الإتقان المطلوب لدى ممارسة هذه الكفايات فعلياً.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسات كل من: الخوالدة ومرعي، ١٩٩٠؛ حماد، ١٩٩٢؛ حمدان والناصر، ١٩٩٦؛ الأزرق، ١٩٩٧؛ Cheng & Others, 2003 ؛ Branch, 1993. بينما تعارضت كلياً أو جزئياً مع دراسات: Von Eschenback & Pavlak, 2004 ؛ Klein, 2005 .

وتأتي هذه النتيجة بعكس توقعات الباحثيْن، ومخالفة لمنطق الأدب السابق النظري والإجرائي؛ إذ تشير الدراسات في هذا المجال إلى وجود علاقة ارتباطية بين اكتساب الكفايات اللازمة للتعليم واتقانها، إذ تؤكد دراسات نظرية عديدة على أهمية العلاقة بين اكتساب المعلم للكفايات اللازمة للتعليم وامتلاكه وممارسته لها، كما تؤكد هذه الدراسات على أهمية هذه العلاقة، وبين توافر مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية لديه؛ التي تتسم بها شخصية المعلم منها ما يتصل بالجوانب الوجدانية، ومنها ما يتصل بالجوانب الاجتماعية والمعرفية (حسن، ١٩٨٩؛ عطية، ١٩٩٦؛ خليفة، ١٩٩٧؛ Weiner, 1986 ؛ Nicholls & Duda, 1992) ، غير أن التوقع لتلك العلاقة هي ليست علاقة سببية (Causal Relationship) وإنما هي علاقة ارتباطية (Correlated Relationship) ، قد تسهم خصائص معينة يتصف بها المعلم في تنمية بعض المهارات والكفايات التعليمية واكتسابها.

ويتفق أغلب الباحثين والمشتغلين بالتربية والتعليم على أن كفايات المعلم وفاعليته في التعليم تعتمد على الدعامات الأساسية الآتية:

- الإعداد للمهنة وهذا يتطلب إعداداً أكاديمياً وثقافياً ومهنياً يمكنُّ المعلم من إتقان مادة تخصصه، واكسابه الكفايات اللازمة لمهنة التعليم، وقد يكون الوقت مناسباً للتأكيد هنا على وجوب اهتمام برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، لتقديم الخبرات التربوية النظرية والعملية التي تعزز ثقة المعلم بنفسه وبالعملية التعليمية التي يمارسها (Ashton, 2001) .

- تتمثل في توافر عدد من الخصائص والسمات النفسية والاجتماعية لدى المعلم تمهد لكفاياته التعليمية وتسهل من ظهورها في أثناء ممارسة عمله المهني.

- فهم المعلم لذاته وحسن تقديرها الذي يؤدي إلى إثارة دوافع الإنجاز والعطاء في أداء مهماته، فالمعلم الذي يشعر بالرضا عن ذاته، وبقدرته على الإنجاز، يثابر لكي يتسق

هذا الأداء وينسجم مع فكرته عن ذاته (كفافي، ١٩٩٢) ، وهذا ما يفسر العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وممارسة الكفايات التعليمية لدى المعلمين وما يحققه تقدير الفرد لذاته تقديراً ايجابياً من فهم وتقويم لقدراته وإمكاناته الشخصية والعقلية، فيشعر المعلم ذو الكفاءة العالية بأنه حقق إنجازاً طيباً في أدائه المهني.

♦ **ثالثاً**: عني السؤالان الثالث والرابع بمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعليم وممارستها فعلاً تبعاً لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم (مرتفع/ منخفض) ؛ وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق جوهرية بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة، وذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز في مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لصالح المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق جوهرية بين المعلمين ذوي الدافعية المرتفعة، وذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز في مستوى ممارسة الكفايات التعليمية.

ولقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لتوقعات الباحثيْن واستنتاجاتهما المستمدة من الإطار النظري السابق، إذ أكد ماكليلاند و فريمان (Mcclelland & Frieman) ، على أهمية الدافعية للإنجاز في قدرة المعلم على إكتساب المهارات التعليمية وأدائه لها في أثناء العملية التعليمية (الأزرق، ١٩٩٧) . وأن قليلاً من الدراسات حاولت أن توضح العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأداء الأفراد بشكل عام وأداء المعلمين خاصة، ولكن لم تظهر نتائج دقيقة لهذه العلاقة (كفافي، ١٩٩٢) ، فتشير بعض الدراسات إلى أهمية دافعية الإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته، في مختلف المجالات والأنشطة (حسن، ١٩٨٩) ، ويرى آخرون أن دافع الإنجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك المهني والوظيفي (عطية، ١٩٩٦؛ Weiner, 1986) .

هذا وتعدُّ الدافعية للإنجاز إحدى المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء، ويفترض أن الفرد عموماً عندما يبدأ بممارسة أي نشاط، فإنه يهدف من جراء ذلك إلى الوصول إلى درجة من الإنجاز، وأن غياب الشعور بهذا الإنجاز وتحقيق الهدف يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط والانسحاب (Snowman & Biehler, 2003) ، ومثل هذه الحالة يشعر بها المعلمون غالباً مما يؤدي بهم إلى عدم الشعور بالكفاية المهنية، ولو أن هذا الوضع يخالف الإطار النظري الذي وضعه أحد الرواد المهتمين بالدافعية للإنجاز وهو موراي (Murray) الذي يرى أن الشخص الذي يكافح للإنجاز عادة ما يكون معتمداً على نفسه وتتم أعماله بسرعة، كما يمكنّه ذلك من التغلب على العقبات والصعاب ليس فقط للحصول على أهدافه، بل تعني عنده أيضاً التفوق والتميز عن الآخرين (عطية، ١٩٩٦) . يضاف إلى ذلك ما يشعر به المعلم بعدم التشجيع المادي والمعنوي الذي يؤدي إلى

آثار سلبية في الأداء، **ويظهر ذلك في دافعية المعلم في المظاهر الآتية**:

- شعور المعلم بالغبن عند مقارنة دخله بدخول أصحاب المهن الحرة.
- شعوره بعدم الحصول على التقدير الذي يستحقه فيؤثر سلباً على أدائه في العمل.
- عدم شعور المعلم بأهمية التطور الوظيفي لعدم توافر فرص الترقية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ضعف عوامل إثارة الدافعية لدى المعلمين، حيث تندر الحوافز المادية والمعنوية التي تميز المعلمين المتقنين لعملهم عن غير المتقنين، ويظهر ذلك جلياً من تذمر المعلمين وكثرة الشكوى التي يعبِّرون فيها عن هذا الوضع، إضافة إلى ما يعمم عن مهنة التدريس مقارنة بالمهن الأخرى بأنها تقل فيها فرص الطموح، وتنخفض بها درجة المنافسة، ولا شك في أن الطموح والمنافسة يعدان من أهم الدوافع التي تؤدي إلى تحسين أداء المعلم وتجويده.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ومناقشتها، وفي ضوء الأدب التربوي المتصل بها فإن الباحثيْن يتقدَّمان بالتوصيات الآتية:

- **أولاً- توصيات تربوية عامة**:

أ. الإيمان بالمعلم وبقدرته وإتاحة الفرص لاستغلال حماسه، ورغبته بالعمل في مختلف مناشط العمل التربوي داخل المدرسة وخارجها.

ب. الاهتمام بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والمهنية للمعلمين، وتحسين أوضاعهم المعيشية المادية والمعنوية.

ت. التأكيد على وضع نظام للحوافز، وبخاصة للمعلمين المتميزين منهم، بهدف خلق جو من التنافس الفعال المثمر بين المعلمين، وحفزهم على الإنجاز المبدع البناء.

ث. الاهتمام بمدخلات العملية التعليمية في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، والاهتمام بنظام الريادة والقيادة التربوية داخل المدرسة ومعاهد التعليم، لما لها من أثر في خلق الجو التربوي الذي يساعد المتحمسين للمهنة ويشجعهم.

ج. تهيئة أذهان الطلاب والطالبات في مرحلة الدراسة الثانوية لتقبل مهنة التعليم من خلال تزويدهم بمعلومات عنها، وعن العاملين فيها.

ح. إشراك وسائل الإعلام ومختلف الجهات التي لها علاقة بمهنة التعليم وإجراء المناقشات الجادة التي تمكن من تكوين رأي عام واضح ومستنير في المسائل المتعلقة بمهنة التعليم.

خ. الاهتمام بالتدريب العملي للطلاب المعلمين قبل التخرج من الكليات ومعاهد إعداد المعلمين، وزيادة ساعات وبرامج إعدادهم وتأهيلهم من أجل إتقان المهارات والكفايات المختلفة اللازمة لمهنة التعليم.

د. ضرورة إشراك المعلمين في أي عملية لتطوير المناهج أو الكتب الدراسية مشاركة فعالة يشعر فيها المعلم بقيمته وكيانه وأهميته في العملية التعليمية.

- **ثانياً- توصيات إلى وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم:**

أ. توجيه برامج إعداد المعلمين في الجامعات وفي الكليات الجامعية المتوسطة إلى الأخذ بمبادئ حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية.

ب. إشراك المعلمين في دورات تدريبية فنية ومسلكية متخصصة دورية من أجل تجديد معلوماتهم وزيادة نموهم المهني.

ت. توجيه برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة إلى تطبيق مبادئ حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية ومساعدتهم على ممارسة هذه الكفايات في أثناء التعليم.

ث. تخفيف أعباء المعلمين التدريسية مع إتاحة الفرص أمامهم للمشاركة في حل المشكلات الإدارية والتربوية في المدرسة.

ج. الاهتمام باختيار الطلاب الذين سيلتحقون بكليات التربية ومعاهد المعلمين واتباع وسائل مقننة ومتنوعة للاختيار، بحيث تؤدي إلى تخريج معلمين تتوافر فيهم صفات خاصة مثل: الذكاء والقدرة على تحمل المسؤولية والصبر والاتزان والمرونة، وحمل اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم والثقة بالنفس.

ح. يوصي الباحثان وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن تشكل فريق عمل من المتخصصين والمهتمين بالتربية والتعليم، للعمل على تحديد كفايات المعلم الفعال في المراحل والتخصصات التعليمية المختلفة، ثم تدريب المعلمين على ممارسة هذه الكفايات.

- **ثالثاً- توصيات للباحثين:**

أ. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث على المعلمين في المراحل والتخصصات المختلفة، وفي مناطق تعليمية أخرى، وباستخدام إجراءات متنوعة للوقوف على العلاقة بين الصفات والخصائص الشخصية للمعلم، ومدى قدرته على الأداء المهني.

ب. إجراء دراسات أخرى تربط بين اكتساب المعلم للكفايات وممارسته الفعلية لها وتحصيل الطلاب، لتحديد الكفايات التعليمية ذات الأثر المباشر في التحصيل الدراسي.

ت. بما أن هذه الدراسة قد قادت إلى عدم وجود أثر قاطع لمتغيرات للدافعية للإنجاز في ممارسة الكفايات التعليمية؛ فإن الباحث يرى ضرورة إجراء دراسات مماثلة لتكوين صورة أكثر وضوحاً في هذا المجال.

ث. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول علاقة قيام المعلمين بواجباتهم المهنية، وبين نظرة المجتمع إلى أهمية مهنة التربية والتعليم واحترامهم لها.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو داود، ماجد عودة. (٢٠٠٨) . الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم- الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

٢. الأزرق، عبد الرحمن. (١٩٩٦) . الكفايات المهنية وعلاقتها بالخصائص الشخصية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجماهيرية العربية الليبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٣. بركات، زياد. (١٩٩٨) . «دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات». مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع. ١١، م. ٦، ٥٥- ٧٨.

٤. بركات، زياد. (٢٠٠٠) . «مركز الضبط الداخلي الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم - دراسة تحليلية مقارنة بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية». مجلة الجامعة الإسلامية، م. ٨، ع. ١، ٩٧- ١٣٠.

٥. بركات، زياد. (٢٠٠٤) . ممارسة المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٦. بركات، زياد. (٢٠٠٥) . «الدورات التدريسية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهه نحو مهنة التدريس». مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع. ٤٥، ٢١١- ٢٥٦.

٧. بلقيس، أحمد. (١٩٨٩) . خبرات التعليم والتعلم والاستراتيجيات والطرق ذات الصلة. عمان: وكالة الغوث الدولية، الأونروا، تعيين رقم VTI / 18.

٨. حسن، علي حسن. (١٩٨٩) . الإنجازية وبعض سماتها المعرفية والمزاجية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.

٩. حماد، عفاف. (١٩٩٢) . «الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المواد الفلسفية بمرحلة التعليم الثانوي». مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع. ١٣ (يناير) .

١٠. حمدان، ساري والناصر، محمد تيسير. (١٩٩٦) . «الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي تخصص التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردني». مجلة دراسات الجامعة الأردنية- العلوم التربوية، ع. ١، م. ٢٣، ٢٧٣- ٣٠١

١١. خليفة، عبد اللطيف محمد. (١٩٩٧) . «دراسة ثقافية مقارنة بين الطلاب الجامعيين من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات». مجلة علم النفس، ع. ٤٤، ٦- ٣٩

١٢. الخوالدة، محمد و مرعي، توفيق. (١٩٩٠) . «مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية». مجلة إتحاد الجامعات العربية، ع. ٢٥، ٦٧- ٩٠.

١٣. رمضان، صايل. (١٩٩٢) . «تقويم فعالية التدريس من وجهة نظر الطلبة: دراسة ميدانية على قسم المحاسبة في جامعة اليرموك». مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ع. ٣، م. ٧، ٦٩- ٩١.

١٤. زقوت، محمد شحادة. (١٩٩٧) . «تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية في غزة لمدى إكتسابهم لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها». مجلة كلية التربية الحكومية- غزة، م. ١، ع. ٢، ٩٨- ١٢٨.

١٥. شحادة، عبدة. (١٩٩٧) . «برامج إعداد معلم العلوم في فلسطين واقع وتطلعات». مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي. ع. ٩، السنة الخامسة، ٨٩- ١٢٨.

١٦. شعلة، الجميل وعبد العزيز، نجوى. (١٩٩٨) . «أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس». مجلة علم النفس، ع. ٤٨، ١٤١- ١٤٨.

١٧. الصبيحي، محمد. (١٩٨٧) . أثر الخبرة التعليمية والدرجة العلمية في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية وأثر ذلك في تحصيل طلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٨. عسقول، محمود. (١٩٩٩) . «أثر تدريب الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس». مجلة الجامعة الإسلامية، ع. ١، م. ٧، ١٠٨- ١٣٣.

١٩. عطية، عز الدين. (١٩٩٦) . «تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل». مجلة علم النفس، ع. ٣٨، السنة الخامسة عشرة، ٩٢- ١٠٥.

٢٠. علي، عبد عون. (١٩٨٦) . «اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية». مجلة التربية، ع. ٩، م. ٣، الكويت، ٩- ٣٧.

٢١. العمري، محمد عبد القادر. (٢٠٠٥) . «الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المدرسين أنفسهم». مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، م. ٢٠، ع. ٧، ٩– ٢٧.

٢٢. غنيم، أحمد الرفاعي. (١٩٨٦) . «الكفاءة التربوية للمعلم ومفهوم جديد في التربية». مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع. ١، م. ١، ١٠٥– ١٢٤.

٢٣. قطامي، يوسف. (١٩٨٩) . سيكولوجية التعلم والتعليم. عمان: دار الشروق.

٢٤. كفافي، علاء الدين. (١٩٩٢) . «تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في علية تقدير الذات». المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع. ٣٥، م. ٩، ١٠٣– ١٢٨.

٢٥. الكندري، عبد الله. (١٩٩٤) . «تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية». المجلة التربوية– جامعة الكويت، ع. ٣٣، م. ٩، ١٣– ٥٤.

٢٦. مرعي، توفيق. (١٩٨٣) . الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان: دار الفرقان.

٢٧. مقابلة، نصر. (١٩٨٨) . «العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمـي للطالب». المجلة العربية للتربية، م. ٨، ع. ١، ٧٨– ١٠٣.

٢٨. موسى، فاروق عبد الفتاح. (١٩٨٦) . «علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية». المجلة التربوية– جامعة الكويت، ع. ١١، م. ٣، ٥٦– ٧٢.

٢٩. النابلسي، نظام سبع. (١٩٩٣) . «مقياس دافعية الإنجاز: مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية». مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع. ١، ٣٧– ٥٦.

٣٠. نشواتي، عبد المجيد. (١٩٨٤) . علم النفس التربوي. اربد: دار الفرقان.

٣١. نشوان، يعقوب و الشعوان، عبد الرحمن. (١٩٩٠) . «الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية». مجلة جامعة الملك سعود، ع. ١، م. ٢، ١٢٢– ١٥٤.

٣٢. النهار، تيسير والربابعة، محمد. (١٩٩٢) . «كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبراته والمرحلة التي يدرس فيها». مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ع. ٣، م. ٧، ٤١– ٦٨.

٣٣. هول، كالفين وليندزي، جارد؛ ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون. (١٩٨٧) . نظريات الشخصية. ط. ٢، القاهرة: دار الشايع.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Alberto, P & Troutman, A. (1982) . Applied Behaviour Analysis for Teachers. Ohaio: Charles E. M. Publishing Co.*
2. *Al- Raway, M. K. (1988) . "An analysis of competencies needed by secondry school teacher of united Arab Emarates". Dissertation Abstracts International, V. 50, N. 3.*
3. *Ashton, P. (2001) . "Teachrt efficacy: A motivational Paradigm for effictive teacher education". Journal of Teaching Education, V. 35, N. 5, 43- 64.*
4. *Aycock, P. (2005) . "The mississippi student achievement improvement act and the no child left behind act: Leadership and teacher motivation". Dissertation Abstracts International, V. 64, 09A, AA13103678.*
5. *Bloom, B. S. (1982) . Human characteristics and school learning. Mc. Graw- Hill, Book Comp.*
6. *Branch, R. C. (1993) . "Instrutional design practices for junior high and senior high school teacher". Education, V. 113, N. 1, 54- 89.*
7. *Cheng, H & Others. (2003) . "Perception of teacher competencies: From student to teacher". ERIC, ED. 409301.*
8. *Cookson, C. S. (1983) . "The effects of content and structure in teacher behavior and student engaged time". Blletin, V. 66, N. 458.*
9. *Crook, P. R & Donald, M. (2002) . "Research in teacher competency and teaching tasks". Theory Into Practic, V. 19, N. 4, 123- 136.*
10. *Eilis, E. & Others. (1993) . Evaluation of multiple ability (K- 6) begining teacher competencies for class B certification, early childhood education and midl disabilites. U. S. A: Alabama.*
11. *Eysenck, H. J & Wilson, G. (1976) . Know your own personality. London: Apelican Book.*
12. *Gage, N. L & Berliner, D. C. (1979) . Educational Psychology. Chieago: Raud M. C. Nally.*
13. *Garskof, M. (2004) . "Motivating teachers with nonfinancial incentives: The relationship of compensatory- time jobs and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York city". Dissertation Abstracts International, V. 45- 07A, AA18421481.*

14. *Goodlad, J. I. (2005) . Teachers for our nation's schools. San Francisco: Jossey – Bass.*
15. *Goodwin, W. L & Klausmeier, H. J. (2003) . Facilitaing studen learning: An introduction to educational psychology. New York: Harper & Row, Publishers.*
16. *Issler, K. (1983) . "Aconception of excellence in teaching". Education Journal, V. 103, N. 4, 187- 211.*
17. *Klein, J. (2005) . "Preservice teacher use of learning and in structional design principles". Educational Tachnology Research & Development, V. 38, N. 3, 98- 123.*
18. *Kistler, M. C. (2005) . "A comparison of a chievement gains of adult basic education students in competency- based education and traditional education". Dissertation Abstracts International, V. 45, N. 4.*
19. *McClelland, D. C. (1985) . Human Motivation. Glenview: Scott Foresman.*
20. *Mussing, K. J. (2004) . "A comparison of student achievement in competency based vocational education and traditional vocation". Dissertation Abstracts International, V. 45, N. 4.*
21. *Nicholls, J. & Duda, L. (1992) . "Dimentions of achievement motivation school ward and sport". Journal of Education Psychology, N. 84, 233- 261.*
22. *Osterman, K. F & Kottkamp, R. B. (2003) . Reflective practice for edcators: Improving schools through professional development. New Bury Park, CA: Corwin Press.*
23. *Popham,W. J & Baker, E. (1970) . Systematic instrution. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.*
24. *Snowman, J. & Biehler, L. (2003) . Psychology Applied to Teaching. 10th edition, New York: Houghton Mifflin Company.*
25. *VonEschenbach, J & Pavlak, S. (2004) . "Importance and attainment of teacher certification competencies as perceived by principals and teacher". ERIC, N. ED 359267.*
26. *Wang, T & Creedon, C. (1989) . "Sex role orientation, attributions for achievment and personal of chinese youth". Sex Roles, V. 20, N. (9- 10), 54- 78.*

27. *Weiner, B. (1986) . An attibution theory of achievement motivation and emotion. New York: Springer, Verlary.*

28. *Willke, R. (2004) . "The effect of active learning on college students' achievement, motivation, and self- efficacy in a human physiology course for non- majors". Dissertation Abstracts International, V. 61, 11A, AA19992936.*

29. *Woolfolk, A. E & Hoy, W. K. (1990) . "Prospective teachers, sencse of efficacy and beliefs about control". Journal of Education Psychology. V. 32, N. 1, 98- 133.*